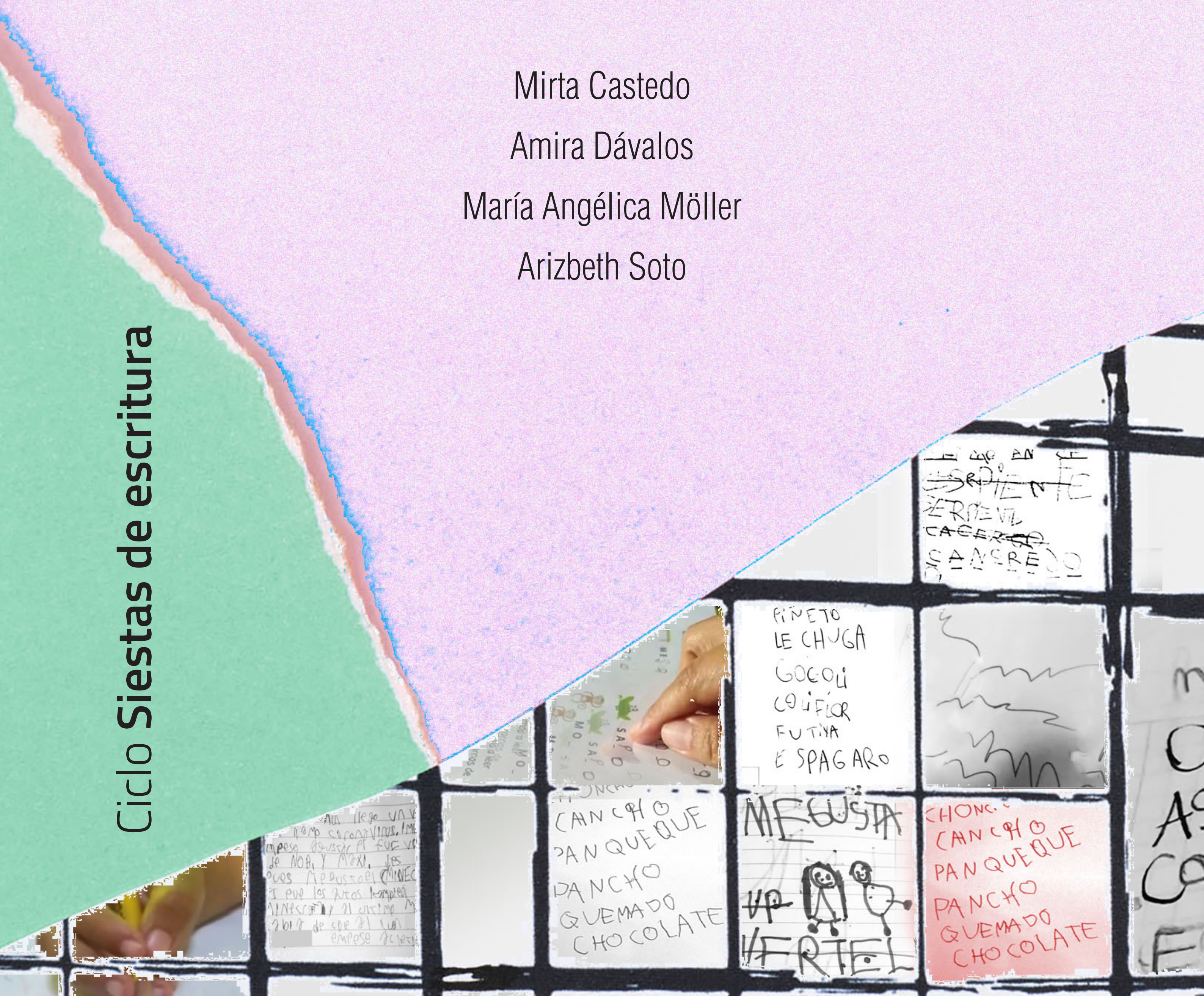
ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN CONTEXTOS DIVERSOS. APORTES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Mirta Castedo

Amira Dávalos

María Angélica Möller

Arizbeth Soto



Ciclo **Siestas de escritura**

DGES

Córdoba,2020/2021/2022

ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN CONTEXTOS DIVERSOS. APORTES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Mirta Castedo
Amira Dávalos
María Angélica Möller
Arizbeth Soto

Ciclo **Siestas de escritura**
DGES
Córdoba, 2020/2021/2022

Dirección General de Educación Superior
Desarrollo Profesional Docente

Equipo de producción editorial

Coordinación Editorial
María Gabriela Gay

Supervisión Editorial
Claudia Bongiovanni
Jimena Castillo
Lourdes Mariela Pérez

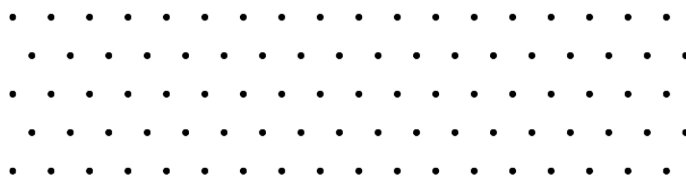
Diseño y composición
Marlene von Düring

Esta publicación considera las variaciones en el uso del género, la diversidad genérica. A los fines de la edición, se ha respetado la redacción de cada autoría. Tomamos esta decisión considerando que permite una lectura fluida de los textos.

Dedicatoria

A Emilia, porque sin ella nada hubiese sido posible.

ÍNDICE



PRESENTACIÓN

> La escuela cambia debido a que los maestros deben recibir a sus alumnos tal como estos son, aun cuando a los primeros no les guste la manera en que marcha el mundo. Para educar, deben inventar modos de trabajo inéditos, imprevistos, en la incertidumbre de los días por venir. Sin embargo, puesto que los niños depositan su confianza en los maestros, estos no pueden tener miedo y están obligados a ver el mundo que se avecina con más curiosidad que temor. Por los niños, estamos obligados a no creer que siempre sucede lo peor, y a actuar en consecuencia.
>
> **Anne-Marie Chartier**[1]

La lengua escrita ocupa un lugar central en el mundo actual, ya sea como fuente de información y comunicación, como reservorio de la memoria, como modo de expresión estética, como constructora de subjetividades. Además de considerársela objeto de conocimiento, forma parte indisoluble de los procesos culturales, históricos y sociales. Es en ese cruce más amplio y diverso que nos interesa mostrar y analizar a la *escritura*. La escuela tuvo, desde su creación, un mandato fundacional en la transmisión de ese saber, en la adquisición y desarrollo de la lectura, la escritura y el cálculo, pero desde hace algunos años, la escritura ha superado las barreras de la pedagogía y es objeto de múltiples miradas, debido -en parte- a que es un objeto fundamental a la hora de pensar el devenir de la humanidad.

En una conferencia de 2007, Emilia Ferreiro[2] nos dice:

> Dije que mi objeto de estudio es la escritura. Si, pero la escritura en movimiento, en ese incesante proceso de reconstrucción por el cual el sistema de marcas social y culturalmente constituido se transforma en la propiedad colectiva de cada nueva generación. (p.21)

---

[1] Chartier, A. (2004). ***Enseñar a leer y a escribir. Una aproximación histórica.*** Espacios para la lectura. México: F.C.E. (p.204)

[2] Ferreiro, E. (2007). Las inscripciones de la escritura. Conferencia publicada en ***El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito.*** (2013) México: Siglo XXI Editores.

En un intento por recuperar esos cruces y *movimientos,* en plena pandemia, desde la Dirección General de Educación Superior organizamos el **Ciclo Siestas de Escritura.** Sabemos que la siesta suele ser un momento en el cual uno se relaja, se duerme un poquito, pero la intención en este Ciclo fue exactamente la opuesta: *estar atentos*, no dormirse en lo habitual para ponernos, junto a otros y a través de la pantalla, a buscarle nuevas vueltas a temas que nos convocan e interesan. Intentamos construir un espacio de intercambio de experiencias personales, de investigaciones y haceres pedagógicos, pero sobre todo un espacio que pudiera ampliar el horizonte durante la formación docente inicial y colaborar con la tarea que nos propone Anne-Marie Chartier: la de inventar modos de trabajo inéditos, imprevistos, en la incertidumbre de los días por venir.

El Ciclo tiene, como uno de sus objetivos principales, aportar a la reflexión sobre la *escritura* -y también sobre la lectura-, desde diferentes perspectivas, o desde distintas disciplinas; ya sea desde la mirada de la ficción, de su didáctica, del proceso de apropiación en el niño, de la escritura en el Nivel Superior y en otros niveles, etc. Consideramos que tanto la producción escrita como la formación de lectores y escritores es central en la profesionalización docente, ya que brinda las herramientas necesarias para el desarrollo de las tareas propias y favorece la participación como "ciudadanos de la cultura letrada", recordada y pionera frase de Emilia Ferreiro.

La primera edición del **Ciclo Siestas de Escritura** fue en año 2020 cuando -decíamos- la pandemia nos orientó hacia búsquedas novedosas para poder encontrarnos con las y los docentes y con las y los estudiantes de Nivel Superior en Córdoba, fue un "atreverse a inventar" según palabras de nuestra directora, Liliana Abrate, durante la primera edición.

Ese año el eje estuvo en la Literatura, en la lectura y escritura de textos literarios, en el oficio de escritor y sus aportes para la formación de lectores. Los destinatarios principales fueron las y los docentes y las y los estudiantes de las cátedras del Taller de Oralidad, Lectura y Escritura de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria de la DGES.

La profesora Raquel Turletti nominó de esa manera al Ciclo y organizó su primera edición virtual: la cita fue un viernes a las tres de la tarde. Los invitados a las charlas/conversatorios fueron Alejandra Fenoglio (Enlace: https://youtu.be/iY91rQH9U2I), David Voloj (Enlace: https://youtu.be/QMvnChMS6nY) y Emilio Moyano (Enlace https://youtu.be/onBQoEcX8Gw).

En el primer Conversatorio, "A la vera de Edith"[3], la profesora Fenoglio nos remontó, entre otros temas, al trabajo llevado a cabo por el Proyecto de Desarrollo Profesional Docente de DGES, iniciado en el año 2012, sobre talleres de escritura de invención en la escuela. La charla se enfocó en esos procesos de escritura, en la consigna que el /la docente elabora, en los textos de literatura que se leen y sobre los que se realizan *conversaciones literarias*[4]. Focalizó en la tarea que propone el/la docente coordinador/a para que en el aula se habiliten espacios de creación, de invención, de encuentro con

[3] El nombre de Edith se refiere a la escritora cordobesa Edith Vera (1925-2001).
[4] Usamos este concepto tal como lo desarrolla Aidan Chambers (2007) en *Dime. Los niños, la lectura y la conversación.* FCE: México.

la palabra propia. Se hizo referencia a la publicación en la que concluyeron esos años de trabajo[5]:



En el segundo Conversatorio, con David Voloj, la charla giró en torno a su oficio de docente y escritor, los significados de leer literatura en las aulas; también hizo referencia a su participación en el Trayecto Formativo **Literatura y escuela: prácticas de promoción de la lectura en contextos pedagógicos** organizado por la DGES durante el año 2014, en el cual se leyeron sus textos -y los de otros escritores cordobeses- en diferentes escuelas secundarias de la provincia, luego los autores pudieron visitar los establecimientos entablando una diálogo con los estudiantes.

En el tercer Conversatorio, "Ficción y ortopedia", el profesor y escritor Emilio Moyano aportó ideas originales sobre su quehacer de docente y escritor, y sostuvo: "la escritura me ha transformado, me hace ser quien soy…". Con estas palabras no se refiere solamente a la escritura de ficción, sino a la escritura como una opción de vida, que le brinda diferentes opciones -entre otras- como la posibilidad de vivir de ella. El profesor Moyano también participó en dos acciones anteriores organizadas por DGES, el Trayecto Formativo **El taller de escritura de invención en las aulas de secundario: alcances y proyección. Nivel Superior. Nivel Secundario y el Ciclo de Docentes Escritores** del 2018, que cerró su trayectoria con charlas durante la semana del Festival de la Palabra, en el marco del VIII Congreso Internacional de la Lengua (CILE), en Córdoba, en marzo de 2019.

En el segundo **Ciclo Siestas de Escritura**, en el año 2021, cambiamos el foco de la temática, para centrarnos en la problemática de la escritura en el inicio de la escolaridad, en la alfabetización inicial, atendiendo al contexto de la pandemia en su desarrollo áulico. Los destinatarios principales fueron las y los docentes y las y los estudiantes de los Seminarios de Alfabetización Inicial de los Profesorados de Educación Inicial, de Educación Primaria y del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, y Profesorado de Educación Especial. Nos preocupaba y preocupa la formación de las futuras maestras y los futuros maestros y los permanentes cambios de la cultura, sociales y económicos que deben revisitarse durante su formación. Entendíamos que el contexto de la pandemia requería nuevas preguntas acerca de las prácticas sociales y educativas en lectura y escritura y, por lo tanto, de las prácticas de enseñanza.

[5] Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Dirección General de Educación Superior (2016) *La escritura de invención en el aula de secundario…de profesor a profesor.* Repositorio Ansenuza: Repositorio de materiales educativos. URI La escritura de invención en el aula del secundario.

Enseñar a leer y escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente

Luchar por la democratización en el acceso a las nuevas tecnologías es una cosa;
aplicarles el calificativo de "democráticas" es otra cosa.
Esas tecnologías exigen, en cambio, capacidades de uso de la lengua escrita
más flexibles que las que estábamos acostumbrados a aceptar.
Hay nuevos estilos de habla y de escritura que
están siendo generados gracias a estos medios.
Emilia Ferreiro[6]

En la segunda edición del **Ciclo Siestas de Escritura 2021**, convocamos a especialistas vinculadas con la investigación y con desarrollos didácticos. La Doctora María Angélica Möller, de la Universidad Nacional de Córdoba; la Doctora Amira Dávalos de SEP, Querétaro y la Magister Arizbeth Soto de la CINESTAV, ambas de México, y la Doctora Mirta Castedo de la Universidad de La Plata.

El equipo de profesoras conformado expuso sus consideraciones bajo el mismo eje temático *Revisar las bases y las experiencias en alfabetización inicial bajo/en modalidad combinada,* lo cual permitió tejer un hilo entre los tres conversatorios. Tomaron en conjunto decisiones temáticas, de orden y de jerarquización de contenidos, que aportaron una mirada completa e integrada y, a la vez, mostraron las complejidades de lo abordado.

En el primer conversatorio, la profesora Möller expresó:

> …hemos pensado estos espacios como una secuencia organizada y continua... aquello que no cambió durante la pandemia refiriéndome básicamente a: los chicos siguen pensando, eso está siempre presente y también la lengua escrita desafiándonos, eso sigue estando, pero han cambiado las condiciones para el aprendizaje, los tiempos, los espacios, la simultaneidad, qué hacer frente a esas nuevas condiciones…

Desde esta perspectiva, el público[7] que participó de los encuentros virtuales enriqueció su mirada como futuros docentes en formación, al focalizar en lo que cambió y en lo que no cambió[8] en relación a los procesos de la adquisición de la lectura y escritura en el niño y a las propuestas de intervención. Estos planteos dieron certezas o nos acercaron respuestas de lo posible frente a la angustia que provocaron los cambios en las condiciones del cursado, la virtualidad, la presencialidad y la modalidad combinada.

---

[7] El primer Conversatorio realizado por Angelica Möller tiene 3281 reproducciones, el segundo realizado por las profesoras Amira Dávalos y Arizbeth Soto tiene 2105 reproducciones, y el tercero realizado por Mirta Castedo tiene 2593 reproducciones. Estos datos pueden permitirnos tener una idea del público que se enriqueció con los Conversatorios; nuevos modos de pensar/nos como lectores.

[8] Capítulo 1, pág. 26.

La alfabetización siempre fue y es un tema que nos desafía a realizar modificaciones, mirar el proceso de diferentes maneras, considerar los condicionantes económicos, analizar el ingreso a la vida social y a las escuelas de las computadoras y de Internet, etc. Esto último ha modificado las formas de leer y de escribir, de hacer borradores, planificar, revisar los textos y, por consiguiente, los procesos de enseñanza y aprendizaje y el trabajo docente. Es cierto, también, que en esta pandemia se han acelerado los cambios que ya venían sucediendo. Las innovaciones tecnológicas como el uso del celular, las pantallas, el *Whatsapp*, el *streaming*, las aulas virtuales conviven con prácticas más antiguas como el uso del papel, la tiza, los lápices, los libros. A su vez, resulta muy difícil sustraerse a las nuevas desigualdades que estas innovaciones representan.

Los tres capítulos tienen en común la presencia de la voz y de la escritura infantil como documento de análisis, de refutación o de afirmación de las ideas expuestas. Pero, consideramos que el papel más importante es el de mostrar el dinamismo de estos sujetos de aprendizaje que nos revelan sus movimientos cognitivos, sus errores y aciertos en el proceso de apropiación de la lengua escrita. Todas las autoras realizan un análisis de las estrategias cognitivas que ponen en funcionamiento las niñas y los niños para avanzar en sus aprendizajes sobre la lengua escrita. Podemos cuantificar estos procesos en la lectura anticipatoria que realizan las niñas y los niños a partir de libros conocidos -lectores que aún no saben leer convencionalmente-, regocijarnos en los intercambios en la presencialidad del aula y en el acompañamiento hogareño, sorprendernos con sus respuestas a las preguntas de los adultos que intervienen de manera específica con estrategias puestas a prueba.

En el Capítulo 1, “¿Cómo sabemos cómo piensan los niños sobre la lengua escrita antes de que empecemos a enseñarles?”, la profesora María Angélica Möller comparte sus consideraciones acerca de dos líneas temáticas: por un lado, el marco normativo fundamental en relación a los documentos ministeriales anteriores a la pandemia y los que surgieron durante la pandemia, que orientaron intervenciones y decisiones institucionales sobre la acreditación, evaluación y promoción de los niños .Y por el otro lado, de manera clara y completa, explica el proceso psicogenético de construcción de la lengua escrita que las niñas y los niños desarrollan más allá de los condicionantes contextuales, en este caso la escuela no presencial. Recupera de manera muy acertada la Resolución CFE N.º 174/12 y las nuevas resoluciones CFE N.º 363/20 y CFE 368/20, destacando estos conceptos de manera oportuna: “Entonces pudimos ver cómo se retomaron dos ideas pedagógicas importantes: la *unidad pedagógica* y *la promoción acompañada*”. En la segunda línea, muestra las capacidades y dificultades que presentan las niñas y los niños en su proceso de apropiación, cuestiones a tener en cuenta en cualquier diseño didáctico que se decida desarrollar en contextos variados. Las construcciones teóricas pensadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en 1978 siguen dándonos pistas para conocer y favorecer el aprendizaje de la lengua escrita: lo que no cambió.

En el Capítulo 2, “¿Cómo formarnos para enseñar a leer y escribir en contextos de distancia con saberes de la presencialidad? Reflexiones sobre la mediación didáctica

en tiempos de pandemia (para la pospandemia)", las profesoras Amira Dávalos y Arizbeth Soto nos aportan un sustancioso trabajo de intervención realizado en 2021, durante la pandemia, en México. Parten de la problemática de la formación del acompañante no experto y las mediaciones no productivas que esto conlleva porque valoran el error de manera negativa. Frente a esta disyuntiva, y considerando el gran bagaje de la didáctica constructivista, organizaron el programa **Alfabetizar a la Distancia para Evitar el Rezago** (ADER). En la experiencia destacan el diseño de materiales para la enseñanza de la lengua escrita, y la formación y orientación de las familias para que logren la mediación didáctica en los tiempos de la no presencialidad. Rescatan positivamente el conocimiento didáctico construido hasta el momento, en relación al tema de las intervenciones didácticas más oportunas y a los modos de apropiación de la lengua escrita de las niñas y los niños, los cuales les permitieron construir un acompañamiento didáctico para las familias. Describen la organización en fichas con diferentes propósitos y los modos en que sostuvieron a los adultos, a través del contrato didáctico y la comunicación colaborativa. En este programa trabajaron con 161 niñas/niños durante 16 semanas. La descripción minuciosa de las decisiones que fueron tomando permite darnos una idea cabal de los avances en el conocimiento didáctico cimentado por las colegas en México durante una época de excepción, en el trabajo a distancia, cuando la escuela debió recrearse en esos escenarios educativos transformados: lo que sí cambio.

En el Capítulo 3, "Volver a las aulas para escribir con los más pequeños", la profesora Mirta Castedo da continuidad a lo planteado por las colegas en los anteriores capítulos. Al inicio del texto retoma la importancia de las situaciones de lectura y su vinculación con las situaciones de escritura; en este caso, la lectura de literatura en libros, la relevancia de los procesos cognitivos que realizan las niñas y los niños que frecuentan este tipo de materiales: al reponer información, al inferir detalles y significados, al comparar, seguir el hilo narrativo, deducir las connotaciones. Luego se centra en las condiciones didácticas de las situaciones de escritura por sí mismos, primero en renarraciones de textos conocidos y luego en la lista de palabras. Los estudiantes en formación y los docentes tienen en este capítulo valiosísima información sobre modos de "hacer progresar en las situaciones de reescritura" y acerca de las intervenciones específicas del docente para ayudar en la construcción de las unidades menores del sistema de la lengua, desde una perspectiva de *enseñanza aproximativa*. En la última parte del capítulo, centra el análisis en el plano áulico e institucional. Por un lado, en la necesidad de planificar intervenciones comunes a toda la clase, puntuales, en parejas de estudiantes, de manera colectiva con diferentes propósitos; por otro, en la planificación de situaciones de lectura y escritura para afianzar la autonomía en el aprendizaje infantil, teniendo en cuenta las variaciones de las situaciones cuando conceptualizan la escritura de manera diferente. La perspectiva de enseñanza que se sostiene valora la construcción del aprendizaje infantil como el resultado de la resolución de problemas (que surgen de la interacción con la lengua escrita) y no la mostración directa acerca de cómo resolver el problema.

De lo oral a lo escrito

La decisión de publicar los tres conversatorios del **Ciclo Siestas de escritura 2021** implicó realizar adecuaciones, propias del paso de una modalidad de lengua a otra, pues cada una de ellas tiene reglas propias de concreción. Además, concebir a tres conferencias como un todo organizado, conservando los hilos que habían tramado su desarrollo fue un desafío. Otra cuestión no menor fue la decisión de poner un título que diera cuenta de las temáticas, pero sin remitir a una sola. Finalmente, el titulo para el libro que acordamos es: *Enseñar a leer y escribir en contextos diversos. Aportes para la formación docente.*

La situación comunicativa de los conversatorios fue similar a la de una conferencia brindada en la presencialidad, solo que mediada por la pantalla. En la pandemia también se popularizó el formato *streaming,* como equivalente a una reunión, *online*, en simultaneidad, en la cual los participantes accedían mediante un *link* de invitación a ese espacio de encuentro, se podía escuchar y también intervenir en un *chat* que contestaba el administrador de la dirección *web* donde se alojaba la conferencia/conversatorio. Este formato, durante los dos años de resguardo y cuidados, resultó muy productivo para la DGES. Y seguirá vigente, ya que, por su facilidad organizativa y economía, se sumó a las diversas modalidades previstas para la realización de encuentros.

En cada uno de los Conversatorios, las expositoras, como enunciadoras expertas, desarrollaron su planificación considerando los objetivos solicitados, el público destinatario previsto y un determinante para todo lo pensado: el tiempo acotado del discurrir. Desplegaron la dinámica de la exposición oral de la manera habitual, hubo digresiones para dar lugar a comentarios, ahondar o corregir algún ítem, aparecieron las expresiones coloquiales, usaron fotografías, videos, *Powerpoint* para apoyar su alocución, y se suscitaron las interrupciones propias de lo tecnológico o del canal digital que usábamos.

En otro orden, el paso de lo oral a lo escrito actualizó las restricciones del discurso escrito y de los tipos de discursos sobre los que trabajábamos. La escritura requiere precisión terminológica, considerar la gramática oracional y la gramática textual y procesos de revisión en múltiples niveles. El cambio de situación comunicativa, la modificación del soporte, el tiempo de exposición más abierto, y la imposibilidad de tener el receptor delante, nos pusieron en la tarea de acordar cuestiones:

- conservar la temática tal cual había sido planteada y expuesta oralmente,
- mantener el orden, la estructura, los ejemplos o materiales usados,
- mantener el orden de los capítulos -en el libro- respetando el mismo orden de los conversatorios realizados durante el 2021.

Pero hubo cuestiones que necesariamente se modificaron, en pos de una mayor claridad expositiva:

- se incorporaron índices: en el libro general y en cada Capítulo, para ordenar y jerarquizar,
- se incorporaron nexos, signos de puntuación,

- se reelaboraron oraciones o párrafos,
- se agregaron párrafos,
- se realizaron transcripciones del diálogo de los videos -o fragmentos- que se usaron durante el conversatorio,
- se agregaron títulos y subtítulos para orientar y favorecer la lectura,
- se incorporaron ejemplos de escrituras infantiles y sus análisis.

Por lo expuesto hasta aquí, queda claro que el libro que recibirán ha sido producto de muchas decisiones, tal como lo sostiene Roger Chartier (1999)[9], "supone una multiplicidad de mediaciones y de intermediarios entre las palabras enunciadas y la página impresa" (p.9). Este objeto libro es el resultado de un trabajo colectivo de: las escritoras, las editoras, la diseñadora, los correctores y sumado a ello, el trabajo de grabación del *streaming*, porque las técnicas cambian y con ellas, aumentan los participantes.

La escritura es una tecnología, como señaló Walter Ong, que requiere de dispositivos para su concreción, por lo tanto, cada nuevo dispositivo tecnológico aporta elementos que modifican las herramientas intelectuales de la lectura y de escritura. El texto escrito -su planificación-, el texto oralizado y el texto grabado, la transcripción, la corrección del "manuscrito" inicial, las revisiones en la pantalla -el texto electrónico-, los comentarios en *mails* o en *Whatsapp* pasaron de un dispositivo a otro hasta que finalmente serán palabra escrita, libro impreso y libro digital.

Estos cambios en los dispositivos traen consigo modificaciones en los modos de leer, en las interpretaciones. Pensamos que solo gracias a su *fijación en un libro,* las valiosas aportaciones de las autoras en cada capítulo ayudarán a su difusión, más allá de la grabación que queda en los enlaces digitales, en la *web*.

Emilia Ferreiro sostiene (2001): "Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos" (p.13). Por eso, en esta pospandemia, en estas circunstancias históricas y sociales dinámicas, nos parece importante poner a disposición de los lectores un texto común, una huella escrita, que circulará en diferentes soportes. Compartimos la famosa idea de Borges, quien al ponderar el valor del libro señala:

> De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación.[10]

La publicación de este libro permitirá que la palabra escrita sea un reaseguro que quede como memoria de los contenidos de los streaming -palabra oral-, para avanzar en el conocimiento didáctico que deseamos promover.

---

[9] Chartier, R (1999). Prólogo en ***Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier.*** Espacios para la lectura. México: Fondo de Cultura Económica.

[10] Borges, J.L. (1979). C onferencia El libro en ***Borges oral.*** Coedición Emece Ediciones-Editorial de Belgrano. Recuperado de: https://borgestodoelanio.blogspot.com/

Para cerrar este breve recorrido en el que intentamos dar cuenta de los objetivos y acciones realizadas, expresamos nuestro gran agradecimiento a las autoras por su participación en el **Ciclo Siestas de escritura**, por sus aportes y la siempre vigente pregunta que nos compartieron: *¿cómo formarnos para enseñar a leer y escribir*?

En el presente libro, cada capítulo nos acerca algunas respuestas a ese interrogante. Ya sea a través del vital repaso acerca del proceso psicogenético desarrollado por la profesora Möller; ya sea el original dispositivo organizado para poner en marcha el programa ADER y las construcciones teóricas sobre el rol del acompañante didáctico, de las profesoras Amira Dávalos y Arizbeth Soto; ya sea en lo referido a las intervenciones específicas para construir las unidades menores del sistema de la lengua bajo la perspectiva de una enseñanza aproximativa.

Todas ellas suman beneficios a la Didáctica de la alfabetización inicial, y como se dice en el Capítulo 2 "… ponen[11] en primer plano la preocupación por la apropiación de conocimiento didáctico sobre alfabetización temprana para tomar decisiones fundamentadas en escenarios que suelen producirse en el aula presencial, y ahora, fuera de ella".

La pandemia tensionó el conocimiento didáctico preexistente, los modos y estrategias, y, también, fortaleció la lectura sobre nuestro acervo teórico, sobre las experiencias, tanto argentinas como sudamericanas, y favoreció el costado creativo del colectivo docente. La publicación de los conversatorios en forma de libro -como una unidad de sentido y de edición-, intenta sumar a ese acervo teórico, como bibliografía para ser usada en la formación docente y en el oficio de enseñar.

Córdoba, agosto de 2022

Liliana Abrate
Directora DGES

María Gabriela Gay
Equipo Técnico DGES

[11] N de E: En la cita original dice *pone,* el cambio de número es nuestro.



Capítulo 1

¿CÓMO SABEMOS CÓMO PIENSAN LOS CHICOS SOBRE LA LENGUA ESCRITA ANTES DE QUE EMPECEMOS A ENSEÑARLES?[1]

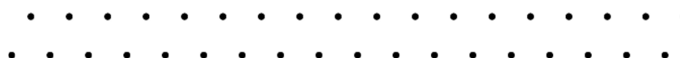
María Angélica Möller[2]

[1] Möller, M. A. (2021). *"¿Cómo sabemos cómo piensan los chicos sobre la lengua escrita antes de que empecemos a enseñarles?"*. Conversatorio virtual organizado por la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina, 03/09/2021, en el marco del **Ciclo Siestas de Escritura**. Disponible en: https://youtu.be/IMag4C4_4Vg

[2] María Angélica Möller. Profesora Consulta. Universidad Nacional de Córdoba.

ÍNDICE

PÁGINA



Agradecimientos

A los chicos que leyeron y escribieron. A sus familias que autorizaron a utilizar los ejemplos que se muestran. A mis colegas Mariel Castagno, Magalí Guevara y Valeria Vincent que colaboraron en su obtención y/o registro.

INTRODUCCIÓN

Vivimos en un mundo en el que la cultura escrita nos rodea, nos impregna, nos desafía. En medio de una acelerada transformación tecnológica e informática, cotidianamente leemos en muy diversos portadores de textos (pantallas, libros, carteles, envases…) y escribimos con diversos instrumentos (con lápiz o birome usando una mano, con teclados usando las dos, en los teléfonos móviles con los pulgares…). Está claro que el acceso y la participación, tanto como el disfrute de esta cultura escrita, no es igual para todos en medios sociales muy diferenciados, pero es un bien social al que todos tenemos derecho. La escuela debe ofrecerla, en su mejor versión, desde los primeros niveles, así como ofrece a los chicos otros bienes de la cultura humana: la lengua oral, la música, la plástica, las artes, las ciencias, las prácticas de sociabilidad y democracia…

En 2020, en nuestro país el gobierno nacional, a través de su Ministerio de Educación, buscó dar respuesta a la situación inédita de pandemia modificando aspectos tanto administrativos como pedagógicos de la tarea escolar. Las actividades educativas formales se discontinuaron en momentos en que sostener la salud y la vida de la comunidad se tornó prioritario. Se sancionó la Resolución CFE Nº 363/20, firmada en mayo de ese año por todos los ministros provinciales que integran el Consejo Federal de Educación (CFE). En su Anexo I "Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica"[3] se describía la situación: "se han trastocado las variables que constituyen los organizadores de la cotidianeidad escolar: espacios, tiempos, relaciones presenciales de cercanía, enseñanza simultánea" (p. 1). En un marco de reorganización pedagógica, institucional y curricular, se decidió la unificación de los ciclos lectivos 2020 y 2021, concibiendo ambos años como un bloque, esto es, una unidad pedagógica y curricular. Se aclaró que se avalaban y analizaban las acciones implementadas hasta el momento y se definieron aquellas que sería necesario desplegar en adelante, señalando: "Es necesario abrir una nueva etapa en este proceso, delineando un marco de criterios comunes que orienten integralmente la continuidad pedagógica en todo el país" (p. 5). Lo principal era la necesidad de sostener la *continuidad pedagógica***,** entendiendo por tal la continuidad del trabajo áulico, que de presencial había pasado a ser remoto. Señalamos que, entre dichos acuerdos federales, se establecieron lineamientos para aunar criterios de evaluación de los aprendizajes en contexto de no presencialidad. El propósito era aplicar recursos pedagógicos que atendieran a la singularidad de los procesos de enseñanza y que evitaran la profundización de desigualdades preexistentes, así como acciones estigmatizantes en las trayectorias escolares de las alumnas y los alumnos.

Entonces pudimos ver cómo se retomaron dos ideas pedagógicas importantes: la *unidad pedagógica* y la *promoción acompañada*.

[3] Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2020) Resolución CFE Nº 363/20 ANEXO I. Recuperado en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_363_anexo_i_orientaciones_proceso_eval_firmado_if-2020-32923638-apn-sgcfeme.pdf

CONSIDERACIONES NORMATIVAS

En Argentina ya contábamos con numerosos marcos normativos de referencia y con experiencias desarrolladas que pusieron especial atención en las condiciones de enseñanza para mejorar el acompañamiento a las "trayectorias escolares reales", en términos de la pedagoga Flavia Terigi (2010). Las estrategias de unidad pedagógica y promoción acompañada ya habían sido propuestas y fundamentadas en la Resolución CFE N° 174/12[4] del ministerio nacional, sancionada el 13 de junio de 2012, que contenía en sus anexos los fundamentos conceptuales que luego, en 2020, nos ayudaron a pensar las alternativas pedagógicas para la continuidad. Allí se proponía un repertorio de prácticas que apuntaban a superar algunas de las respuestas que el sistema educativo daba tradicionalmente a la problemática de estudiantes que no logran acreditar los saberes esperados para la promoción del grado/año escolar (tales como algunas modalidades de promoción automática o, más frecuentemente, la utilización de la repitencia como estrategia pedagógica). Lo importante a destacar es que aquella resolución de 2012 nos llevó a repensar las *condiciones institucionales, pedagógicas y didácticas* que hacen posibles nuevas formas de acompañar las trayectorias escolares reales a fin de que todas las niñas y los niños puedan permanecer y aprender en la escuela (Res. CFE 174/12 – Anexo1). Nuevas formas que se retomaron como alternativas válidas para garantizar el logro de los aprendizajes que no habían podido ser alcanzados en las condiciones de "escuela virtual" a la que la pandemia nos había conducido.

Retomando la resolución 363/20, además de disponer que los períodos lectivos de 2020 y 2021 constituyeran un bloque pedagógico, en el Anexo I (op. cit.) se adoptó una perspectiva de ciclo, definiendo las pautas de evaluación y acreditación de aprendizajes y la promoción del grado o año escolar. Para el primer ciclo de la escolaridad primaria se estableció:

> En el pasaje de 1° a 2° grado de primaria: de acuerdo con lo establecido en la resolución n° 174 conforman una *unidad pedagógica*. Para este período se propone excepcionalmente integrar el 3° grado a esta unidad pedagógica y mantener así la *unidad del primer ciclo* a los fines de la reorganización curricular. (p. 10)

Y también:

> Que la acreditación se decida al final del primer ciclo (es decir, en 3° grado para quienes estaban inscriptos en 1° o 2° grado en 2020) y lo que hacen las/os maestras/os en 2020 y 2021 es determinar en qué punto de las progresiones se encuentran las/os niñas/os, en especial en alfabetización y en numeración / operaciones. (p. 10)

Para la promoción desde 3° grado hasta 6°/ 7° de primaria se acordó que se utilizaría la estrategia pedagógica y curricular ya prevista en la Resolución CFE N° 174/12 bajo la figura de *promoción acompañada*. Esta decisión abre la posibilidad de trasladar al

---

[4] Argentina. Ministerio de Educación de la Nación (2012) Resolución CFE N° 174/12. Recuperada en: https://cedoc.infd. edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_17412.pdf

año subsiguiente aprendizajes no acreditados en el año anterior.

En setiembre de 2020, el Consejo Federal de Educación por medio de la Resolución CFE Nº 368/20[5] estableció pautas para la evaluación, acreditación y promoción de las/los estudiantes de la educación general obligatoria para los distintos niveles y modalidades. Entre los criterios que la sustentan destacamos "la intención de proyectar y desplegar renovados principios pedagógicos" (p. 2) así como la consideración de la heterogeneidad y la desigualdad de los contextos y condiciones de los aprendizajes, afirmando: …"es fundamental que los procesos de aprendizaje no se evalúen descontextualizados de las situaciones de enseñanza que los organizaron…" (p. 3).

En Córdoba, estas pautas fueron incorporadas por el Ministerio de Educación de la provincia en la resolución Nº 343/20[6], que adecuó los criterios de acreditación y promoción con el mismo propósito de sostener y acompañar las trayectorias escolares durante los ciclos 2020 y 2021.

Es importante destacar que estos lineamientos nacionales y provinciales fundamentan y amparan, desde las políticas educativas, una renovada *concepción del aprendizaje*. Muchas de las consideraciones que se realizan en el Diseño Curricular de la Educación Primaria (2011-2020) de la provincia de Córdoba[7] señalan que el proceso de alfabetización requiere crear las condiciones didácticas que permitan que la lectura y la escritura preserven los rasgos que las caracterizan como prácticas sociales, destacando la importancia de que las prácticas del lenguaje recuperen en la escuela la riqueza, la complejidad y la diversidad que les son propias.

Ya en 2013 documentos ministeriales de la provincia de Córdoba[8] también habían definido a la unidad pedagógica de 1º y 2º grados como:

> ... un espacio de construcción de la alfabetización inicial que no se circunscribe a un solo año escolar, está constituida por dos niveles con complejidad creciente, e integrados en un conjunto de condiciones pedagógico-didácticas continuas, cuyo marco es el prescripto en el actual Diseño Curricular de la Educación Primaria de Córdoba. (p. 2),

agregando "la unidad pedagógica modifica la organización institucional en la consideración de los tiempos para lograr la alfabetización inicial" (p. 5). Es muy importante la mención de este último aspecto, por cuanto sostener en la práctica cotidiana la promoción acompañada y la unidad pedagógica se torna imposible sin el trabajo conjunto y colaborativo de los docentes, en equipo, entre ellos y con los directivos, con todo el respaldo institucional necesario.

---

5 Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. Resolución CFE Nº 368/20 Recuperada en: https://www.argentina.gob.ar/ sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf

6 Argentina. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Resolución nº 343/20. Recuperada en. https://dges-cba.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/09/Resol_MinEduc_343-2020.pdf

7 Argentina. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Diseño Curricular de la Educación Primaria 2011-2020. Recuperado en: https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_Primario-23-02-2018.pdf

8 Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. *La unidad pedagógica: cómo posibilitar las trayectorias escolares y los aprendizajes de los niños*. Documento 1 (2013). Recuperado en: https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/UnidadPedagogica/Unidad pedagogica Fasciculo1.pdf

¿CÓMO PIENSAN LOS NIÑOS SOBRE LA ESCRITURA? REFLEXIONES PRELIMINARES

La situación de pandemia global ha modificado nuestras vidas, y por cierto la vida escolar. No me referiré a los problemas, porque todos los atravesamos y conocemos bien lo que ocurría y ocurre en las escuelas, así como en los institutos de formación de profesores. Preferimos pensar cómo podemos aportar a uno de los propósitos básicos de los primeros tramos de la escolaridad que parece ser de los más afectados: aprender a leer y a escribir. Esa fue nuestra propuesta para las tres presentaciones convocadas en 2021, y en este primer capítulo me toca compartir algo de lo que sabemos sobre los niños y niñas en este quehacer específico: cómo producen escrituras, cómo las interpretan, cómo las interpretamos nosotros. Algo verificado nuevamente en las consultas de escuelas, maestros y madres/padres/abuelos en estos dos últimos años, algo que no ha cambiado en sus aspectos más profundos.

Me permito tomar una idea ordenadora de mi colega Mirta Castedo (2021) cuando en una reciente conferencia se refería a *lo que no cambió*: los procesos infantiles de conocimiento y los problemas a múltiples niveles que presenta la lengua escrita, y a *lo que cambió*: "las variables que constituyen los organizadores de la cotidianeidad escolar: espacios, tiempos, relaciones presenciales de cercanía, la enseñanza simultánea" (Res. 363/20 op.cit.). Desarrollaré el primero de estos dos ejes, reseñando algunas ideas principales que tienen consecuencias pedagógicas; en continuidad a esta presentación mis colegas compartirán experiencias acerca de cómo intervenir, desde la enseñanza, en estos procesos infantiles, cuando las condiciones han cambiado tanto, para que todos los chicos puedan ingresar al mundo de la escritura.

El mundo de la lengua es fascinante, en su doble versión: lengua oral, lengua escrita. Aquí nos referiremos a esta última, a la lengua escrita. Pero hay un aprendizaje primero, que convierte al recién nacido en un ser lingüístico, a través de un riquísimo proceso de interacciones con los hablantes que lo rodean, en su entorno, y es ese saber sobre la lengua el que disponen todos los niños y las niñas cuando ingresan a los primeros niveles de la escolaridad. Es esa variedad, la lengua oral, la que se adquiere muy espontáneamente, con felicidad, cuando los niños y niñas desde muy temprano, podríamos decir desde la cuna, empiezan a dar significados a los sonidos y a interactuar con ellos, recibiendo respuestas, la mayoría de las veces llenas de ternura, que operan como nuevas informaciones y en un proceso muy activo van comprendiendo y adquiriendo el sistema de la lengua de su entorno. Lengua que es organizada, convencional, de uso social, y esto no excluye la riqueza de las variaciones dialectales propia de la oralidad.

Los adultos comprendemos, valoramos este aprendizaje progresivo y ninguna madre, padre o maestra de guardería sale corriendo a buscar un fonoaudiólogo o un psicopedagogo cuando un niño de corta edad dice "pato" en vez de "zapato", "aba" en vez de "agua", etc. Es así que intervenimos con confianza en el complejo proceso de apropiación de la lengua oral y es así como todos nos convertimos en hablantes y llegamos con esa competencia lingüística a la escuela.

Una pregunta muy pertinente se formuló hace años nuestra común maestra, la Dra. Emilia Ferreiro: ¿por qué no ocurre lo mismo con el aprendizaje de la otra variedad de lengua, la lengua escrita? Es evidente que en este terreno somos mucho menos tolerantes, no aceptamos el proceso de la misma manera, y con frecuencia desestimamos los primeros intentos de escritura; peor aún, a veces hemos patologizado las primeras escrituras que no comprendemos, aquellas que anteceden a la escritura convencional. En este campo el aprendizaje se inicia en un marco de mucha exigencia, a veces a los niños no se les permite escribir como niños; pareciera que desde su primer intento tienen que escribir como los adultos, y si no es así nos preocupamos.

No es fácil reconocer a los niños en su idiosincrasia, colocarnos en su lugar, adoptar sus puntos de vista. Las concepciones de aprendizaje que desconocen los procesos infantiles no ayudan a comprenderlos; por el contrario, tales concepciones generan exigencias o prerrequisitos infundados que en general obstaculizan en lugar de sostener el desarrollo de la alfabetización.

¿Qué nos pasó a nosotros, me incluyo, que no podíamos mirar la alfabetización sino desde la normatividad adulta, desde el resultado esperado? En fin, las razones son muchas, pero hay una fundamental: la ignorancia del proceso que lleva a la lectura y a la escritura convencionales. Hizo falta investigarlo. Y afortunadamente hoy disponemos de mucho conocimiento al respecto, fruto de un continuo trabajo de investigación, que comenzó allá por la década del ’70, y se continúa hasta el día de hoy en distintas líneas de programas. Fueron, y son, investigaciones realizadas desde una perspectiva epistemológica y psicológica que profundiza en la génesis, que han ido mostrando con mucho rigor cómo los chicos piensan sobre lo escrito desde mucho antes de que empecemos a enseñarles sistemáticamente. Hicieron observables procesos y esquemas de pensamiento que no son fácilmente visibles.

Las chicas y los chicos comienzan a preguntarse y a preguntar por las escrituras de su entorno desde muy temprano, alrededor de los dos años, y van construyendo sistemas de ideas, sistemas de interpretación, para comprender qué significan. Estos esquemas de pensamiento van poniendo en relación los elementos que distinguen, los datos que disponen y las informaciones que reciben, para darles sentido. De allí derivan sus hipótesis, que son siempre provisorias. Son construcciones y reconstrucciones intelectuales originales que nos sorprenden, que siguen una secuencia ordenada donde podemos ver cómo cada nuevo nivel de conocimiento permite una aproximación mayor al *sistema de escritura*, comprendiendo cuáles son sus componentes gráficos y cuáles son sus principios de combinación (cómo se ordenan, con qué reglas se combinan, cuál es el modo de funcionamiento). Un sistema que no cuenta solamente con las letras en sus diversas formas gráficas, sino también con otros signos que las acompañan, con espacios vacíos, en suma, un objeto cultural (el sistema de escritura alfabético) que es un sistema organizado que no puede reducirse a un código, se trata de un *sistema de representación.*
Cuando los chicos ejercen actividades de lectura y de escritura, en la escuela o fuera de ella, ocurre que surgen nuevas informaciones que les permiten establecer nuevas relaciones, o que invalidan lo que piensan, que les traen contradicciones, y a veces se producen verdaderos conflictos (aquí nos referimos a conflictos cognitivos). Porque no toda información es incorporada sin más, podrá ser rechazada o aceptada, la asimilación la modificará otorgándole siempre algún significado en función de los esquemas de pensamiento vigentes. Toda esta rica actividad intelectual a su vez genera

nuevos procesos de reflexión, que llevan a nuevas diferenciaciones, nuevas coordinaciones y eventualmente a cambios conceptuales que se traducen en nuevos niveles de conocimiento (Ferreiro E. y Teberosky A. 1981).
Verificados estos procesos, somos nosotros quienes comprendemos ahora que, antes de escribir como los adultos, los niños leen y escriben como niños, que hay lecturas anteriores a la lectura adulta y hay escrituras previas a la escritura convencional. Y que los chicos llegarán a leer y escribir como esperamos, sin perder el ánimo y el placer por el camino, si cuidamos este desarrollo que es evolutivo. Pero no se trata de cualquier evolución, sino de un verdadero proceso de construcción de conocimientos. Los chicos piensan mucho y piensan por su cuenta, sea que los comprendamos o no, los veamos o no, los escuchemos o no. Hoy es ineludible tomar en cuenta las siguientes consideraciones:

- Los chicos no son pasivos, son *sujetos activos*, ejercen su actividad intelectual para comprender y en principio, cuando comienzan a escribir, convierten el sistema de escritura que utilizamos en Occidente, el alfabético, en un objeto de conocimiento, esto es, focalizan en él su actividad cognitiva, necesitan usarlo y recrearlo desde los primeros intentos para llegar a dominarlo; en la escuela, claro está, si lo permitimos.

- A su vez el sistema de escritura es un objeto que tiene una historia de construcción social, con funciones y prácticas específicas. Y como es un *sistema de representación* de la lengua es imposible comprenderlo si no es a través de intérpretes que muestren todo lo que se puede hacer con él. Es prioritario participar de *prácticas sociales de lectura y escritura*, que existen en la vida cotidiana, pero, además, son imprescindibles en la escuela. Quienes las ejercen permiten que los chicos asistan a actos de lectura, asistan a actos de escritura, y estas personas juegan como informantes calificados. Ningún chico aprende a leer y escribir en soledad y sin intercambios.

- Cuando los chicos llegan a la escuela encontramos *diferentes puntos de partida* para el aprendizaje formal. Esto es resultado de las diferencias sociales que han determinado muy diversas experiencias previas en este campo. Pero sabemos también que *todos* los chicos son capaces de aprender a leer y escribir.

A continuación, ilustraremos algunos momentos del proceso de alfabetización con ejemplos recientes de niños que leen y escriben, casi todos recogidos durante los meses de julio y agosto de 2021 en Córdoba, Argentina. En ellos podremos observar los problemas que los chicos enfrentan cuando al ejercer estas actividades intentan comprender las características de la escritura; podremos valorar cuáles de esas características son observables para ellos y qué hipótesis van elaborando por sí mismos cuando interpretan el lenguaje escrito o cuando lo producen.

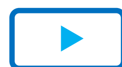
LA PSICOGÉNESIS DE LA LENGUA ESCRITA A TRAVÉS DE LOS PROPIOS NIÑOS[9]

Los primeros intentos de lectura y escritura de los niños suelen ser desestimados o bien no identificados como tales. Sin embargo, podemos reconocer, en las interpretaciones que hacen Flor y Ana de sendos textos de literatura infantil, un temprano ingreso a la cultura escrita y el deseo de leer por sí mismas.

Lectura de Flor

Flor tiene tres años y medio y va a la guardería desde los dos años. Está en su casa. Le gusta leer el cuento *Los tres chanchitos* y su mamá registra la escena. Flor lee apoyándose en las imágenes mientras pasa las páginas:

El video de este ejemplo puede consultarse en:
Siestas de escritura
del minuto 31 al minuto 33:30.
https://youtu.be/IMag4C4_4Vg



Los tres chanchitos vivían en el bosque. El más pequeño y el mediano no querían hacer otra cosa que tocar sus instrumentos… -Yo quería hacer una casa de paja, yo quería hacer una casa de madera, yo quería hacer una casa de ladrillo (pasa a la página siguiente).

El chanchito más pequeño hizo su casita de paja porque era fácil de atar. Cuando vino el lobo dijo: - ¡Soplaré y soplaré y la casa derribaré! ... y cuando vino el lobo exclamó: -¡Soplaré y soplaré y la casa derribaré! Así fue. El lobo sopló y sopló y derribó la casa (pasa a la página siguiente).

El más… el del medio hizo su casita de madera porque estaba lleno de bosque, y cuando vino el lobo exclamó - ¡Soplaré y soplaré y la casa derribaré! Así fue. El lobo sopló y sopló y derribó la casa (pasa a la página siguiente).

Entonces cuando vino el lobo los chanchitos … los chanchitos gritaban por la ventana que el lobo soplaba y soplaba con todas sus fuerzas … pero esta vez no se movió la casa (pasa a la página siguiente).

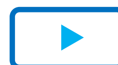
Entonces los chanchitos festejaban contentos. El malvado lobo … festejaban contentos cuando escucharon ruidos en el techo, y entonces los chanchitos se reían. El lobo se encontró con una enorme fogata que se quemó la cola. Fin, fin.

[9] Como habitualmente, se ha preservado la identidad de los participantes en las situaciones de lectura y escritura.

Vemos que Flor, que ha tenido la suerte de disfrutar de muchas lecturas, se ha apropiado del lenguaje que se escribe. Sus palabras no son las usuales del habla cotidiana (*el más pequeño y el mediano no querían hacer otra cosa que tocar sus instrumentos*). Flor recupera el discurso narrativo propio de los cuentos infantiles, que incluye expresiones canónicas (*el malvado lobo, soplaré y soplaré y la casa derribaré, así fue*), disfruta de las repeticiones, utiliza tiempos verbales poco usuales en el habla de todos los días, como el futuro (s*oplaré, derribaré*). Lee con gran expresividad y cierra el cuento satisfecha.

Lectura de Ana

Ana tiene cuatro años recién cumplidos. En 2020, en plena pandemia asistía a la salita de tres por la plataforma Zoom. En el mes de marzo de 2021 está en su casa acompañada por su tía y espontáneamente decide leer un cuento de la colección El Pajarito Remendado, *El número dos es el número uno.* Su tía registra la situación. Ana lee apoyándose en las imágenes y reproduce más de una vez algunos fragmentos del cuento que recuerda muy bien. Aquí transcribimos su lectura y los intercambios con su hermano y con su tía.

El video de este ejemplo puede consultarse en:
Siestas de escritura
del minuto 35:20 al minuto 39.
https://youtu.be/IMag4C4_4Vg 

Ana: *El primero en pasar fue don Juan, el verdulero … Y sintió como si montones de burbujas subieran y explotaban en su cara, ja ja ja, qué máquina tan gra…ciosa* (pasa a la página siguiente)

La sigui la siguiente en pasar fue … … (piensa, nombra varios personajes dudando)

Hermano, 7 años (agrega de lejos): *Cepillo*

Ana: *¡No! ¡¡¡Cepillo no!!! El segundo que pasó que Cepillo. El que pasó antes* (enfatizando) *que Cepillo. No digo Cepillo, este* (muestra imagen) *¿cómo se llamó*

Tía (pide el libro): *A ver ¿querés que lea?*

Hermano: *No sé*

Tía: *La segunda fue doña Juana, la verdulera.*

Ana: *Ahhh ¿te puedo leer un chiste?*

Tía (le devuelve el libro a Ana): *¿querés seguir?*

Ana: *… que iba con sus pequeñas patas de viejita* (se ríe y el hermano también)

Tía: *¡Muy bien!*

Ana: *Fue caminando y vio la máquina … ja, ja, ja, ja, ja cómo ¡¡¡ qué máquina más graciosa!!! El siguiente en pasar fue Cepillo que iba a jugar al campito al fútbol con su perro.*

(…)

Y vio la máquina, entonces sintió como si montones de burbujas explotaran en su cara … cara…... a carcajadas. Ja, ja, ja ¡¡¡ qué máquina más graciosa!!! (pasa a la página siguiente y la contempla atentamente) *mirá la máquina, entonces todos querían mirar con sus ojos…. Entonces vinieron…* (Ana pasa el libro a la tía) *¿Querés seguir vos?*

Tía: *dale*

Ana también utiliza el lenguaje que se escribe, el lenguaje de los cuentos, distinto del habla cotidiana (*y sintió como si montones de burbujas subieran y explotaran en su cara*), enfatiza las repeticiones con tono exclamativo (*ja, ja, ja, qué máquina tan graciosa*), pero además busca reconstruir bien el orden de aparición de los personajes en el relato (no olvidemos que un cuento se desarrolla en una serie de episodios sucesivos, y que todo texto es una unidad coherente y organizada en torno a un tema, llena de sentido) y para eso solicita ayuda a informantes que leen por sí mismos, como su hermano y su tía, que están tan interesados en la lectura como ella.

Podríamos decir que la de Flor y la de Ana son lecturas no convencionales, verdaderas situaciones de lectura en las que estas niñas leen a su nivel; interpretan el texto apoyándose en las imágenes, pero dando muestras de conocer el lenguaje que se escribe. Aunque todavía no pueden leer ni escribir por sí mismas han leído a través de otros. Ambas tuvieron la suerte de tener libros y lectores en su casa, de asistir a numerosos actos de lectura en situaciones placenteras, afectuosas y disfrutar de la magia de la lectura de un cuento. Han tenido buenas ocasiones para pensar qué relaciones existen entre el lenguaje y las marcas de la escritura. Es importante considerar que esto mismo puede ocurrir, de hecho, ocurre, en un aula llena de libros, donde la maestra disfruta leyendo por y para sus alumnos, y va señalando las relaciones entre su lectura, lo que está escrito y la imagen.

Y atención, cuando los chicos leen a su nivel un cuento, no es una reproducción pasiva, hacen preguntas, algunos cambios al leer, algunos ajustes para su mejor comprensión, pero distinguen lo que está escrito como una variedad de lenguaje diferente del lenguaje oral, un lenguaje fijado por la escritura en un texto, y esto abre las reflexiones, permite pensar sobre la lengua. Al leer a través de otros e intentar leer por sí mismos, descubren y utilizan otras unidades de la lengua mayores que las letras: las palabras, las secuencias léxicas (enunciados, unidades del discurso), las partes del texto, la unidad con sentido del texto (que en este caso es un cuento) todo desde una práctica que va permitiendo sucesivas consideraciones.

Ana Teberosky (1992) ya nos decía que los chicos son letrados antes que alfabetizados, desde muy pequeños prestan atención al lenguaje que se escribe y llegan a saber mucho de él antes de ir a la escuela. Y si bien leer no es lo mismo que escribir, ambas son actividades entre las que se produce una interfase, como señalara Emilia Ferreiro, ambas se ejercen sobre la lengua escrita. Mientras tanto, aquello mismo que produce el disfrute de la lectura de un buen texto (el poder repetirla varias veces y volver a encontrar las mismas palabras, en el mismo orden, los mismos enunciados tan bien elaborados por los autores) plantea también una gran pregunta: ¿de qué manera la escritura fija, conserva, las palabras del cuento?

Todo un desafío, porque esta lengua escrita, que representa a la lengua oral, pero con unidades diferentes de las de la lengua oral, va mostrando que de ninguna manera es un código de simple relación fonema-grafema. Es una representación de la lengua oral con un sistema gráfico, organizado, que funciona a varios niveles, complejo. Los chicos piensan mucho para comprenderlo, para solucionar los problemas que se les

plantean[10] (Ferreiro E. 2003, 2015). Lo podremos verificar cuando comienzan a intentar escribir. Porque no solo intentan comprender lo escrito, también intentan producir escrituras y para poder hacerlo tienen que atender específicamente al sistema de escritura alfabético. Estos intentos muchas veces no son valorados como tales, son confundidos con garabatos o se interpretan como fallidos, o como juegos de imitación de actividades de los adultos. Y sin embargo, cuando tienen la intención de escribir, sus escrituras son testimonio de un proceso constructivo de conocimientos.

Decimos que este proceso es constructivo porque avanza a medida que se producen sucesivas reorganizaciones de los esquemas de pensamiento. Reorganizaciones muy importantes, que significan cambios conceptuales, sucesivos *niveles de conceptualización,* los que marcan tres grandes períodos en esta evolución en los que se producen *escrituras presilábicas, escrituras silábicas y escrituras alfabéticas*. En el primero de ellos se encuentran (se encontraban, en el momento de producir estas escrituras) Luz y José.

Escrituras de Luz

Luz tiene tres años y medio. Asiste a guardería, donde en 2021 alternaban una semana presencial y una semana virtual. En una semana no presencial Luz está en su casa y escribe en dos ocasiones, situaciones que su mamá registra. Veamos la primera producción. Jugando con su hermano mayor y su mamá a un juego de tablero, pide una hoja y una birome y dice: *Ahora quiero escribir yo*. Va haciendo grafías en una cadena sobre el renglón (Imagen 1) mientras dice los nombres de los jugadores y su puntaje, en cada grafía va anotando un nombre seguido de un número: *Mamá ocho, Tomás dos, yo cuatro…*. Por cierto, las grafías no son convencionales, pero tampoco son dibujos.

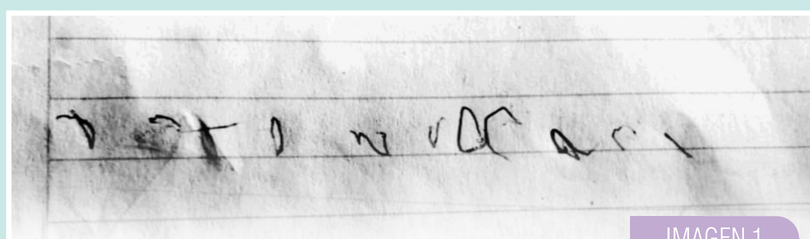


IMAGEN 1

[10] Al respecto se puede consultar un valioso material multimedia, "Los niños piensan sobre la escritura, Los problemas que los niños se plantean", registrado a lo largo de años de investigación, en la Cátedra Internacional de Estudios Interdisciplinarios en Alfabetización Emilia Ferreiro, de libre acceso. Fue creada a iniciativa de la Dra. Ferreiro, quien comparte allí su obra. Tiene por objetivo principal "Construir un espacio de referencia académica y de opinión respecto de todas las dimensiones que involucra la alfabetización, en especial en contextos de vulnerabilidad social, para investigadores, docentes y estudiantes de instituciones educativas de todos los niveles, organizaciones sociales e instancias gubernamentales." Está situada en el sitio web de la Universidad Nacional de Rosario, donde se presentó el 9 de junio de 2015.

Otro día, su mamá le propone escribir en una pizarra con fibra. Ahora utiliza trazos continuos (Imagen 2) comenzando por la penúltima línea que vemos, de izquierda a derecha, mientras va anunciando lo que escribe: *Luz... Tomás y Luz ¿se portan bien?* La mamá: *Sí*, Luz: *¿se portan mal?* La mamá: *No*, y así sigue escribiendo preguntas y respuestas, de margen a margen, una vez de izquierda a derecha y la siguiente de derecha a izquierda, de abajo hacia arriba. Así va y vuelve, de izquierda a derecha, de derecha a izquierda, hasta llegar arriba. Después su mamá le señala el espacio que ha sobrado abajo y le pide: *Ahora escribí algo aquí ¿qué podés escribir?* Luz responde: *caca... caca sucia... todo caca* y escribe la línea que está más abajo, de margen a margen, de izquierda a derecha.



IMAGEN 2

Luz parece saber que hay distinto tipo de grafías en la escritura, algunas veces separadas, otras veces ligadas. También conoce la linealidad de la escritura (las grafías hacen una cadena en línea horizontal) aunque no todavía la direccionalidad izquierda - derecha de nuestro sistema. Su hermano asiste a sala de cinco de Nivel Inicial, ambos disfrutan de la lectura de cuentos y ella tiene un gran deseo de escribir. Le alcanza su intención para que allí diga lo que ella quiere producir.

Escritura de José

José tiene cuatro años y asiste a la sala de cuatro de Nivel Inicial. Está en su casa en una semana de no presencialidad. La mamá le pide que escriba “auto” y él dice que no sabe. La mamá le dice que recuerde las letras que conoce y que escriba como le parezca. Hace una O y se queda pensando, luego hace otra O y la relaciona con la anterior dibujando el auto, donde las O podrían llegar a ser las ruedas (Imagen 3):


IMAGEN 3

La O es una letra conocida para José, está en la primera sílaba de su nombre. Es posible que para asegurarse que diga auto considere que debe incorporar también el dibujo, como hacen muchos niños. Y si nos remitimos a la historia de los sistemas de escritura, recordamos que los glifos mayas y los jeroglíficos egipcios muestran la coexistencia de marcas no figurativas con valor fonético (aquí la O) con marcas figurativas, dibujos, con el mismo valor fonético (aquí auto).

La escritura del nombre propio es muy significativa para todos los chicos, porta su propia identidad y está cargada de afectividad. Es una escritura estable, con fuerte presencia para cada quien y por lo mismo permite muchas reflexiones; por cierto, el análisis de sus componentes irá cambiando en función de los sucesivos esquemas de pensamiento.

Luz y José se encuentran en los inicios del *primer período* de la evolución de la alfabetización (Ferreiro E. 2006), cuando los chicos hacen una gran diferenciación entre dos modos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. Las líneas curvas o rectas, así como los puntos, pueden usarse tanto para dibujar como para escribir, pero la diferencia entre una y otra cosa es cómo se organizan esas líneas entre sí. En el caso del dibujo las líneas remiten a un objeto, siguen su contorno, tratan de conservar su forma, en cambio la escritura no intenta reproducir un objeto. Estos niños muestran conocer una característica básica de la escritura: la *arbitrariedad* de las formas, que no tienen nada que ver con la forma de los objetos a que se refieren. En todos los sistemas de escritura las formas son arbitrarias. Otras características de nuestro sistema son la linealidad (que ambos conocen) y la direccionalidad izquierda-derecha (que, en ese momento, Luz todavía ignora). Las de ambos niños son grafías tempranas, todavía no convencionales (Luz), más convencionales en el caso de la O de José, y este último necesita incorporarlas a un dibujo para asegurarse que diga AUTO.

En este primer período las escrituras infantiles, para ser interpretables, necesitan de un contexto: estar cerca de un dibujo, como José, o el contexto de diálogo madre-hija, en el caso de Luz, así se les puede atribuir significado. Pero se siguen buscando condiciones de interpretabilidad, cómo hacer legible la escritura. Así aparece una idea decisiva para marcar la diferencia entre escritura y dibujo, la *hipótesis de nombre*: la escritura representa lo que no se puede dibujar de los objetos, sus nombres.

Este periodo culmina con la comprensión de que las letras no son “objetos en sí”, sino “objetos sustitutos”, que las cadenas de letras sustituyen algo del lenguaje, lo representan, el problema es saber qué sustituyen y cómo lo hacen.

En búsqueda de nuevos criterios de interpretabilidad (¿qué condiciones deben tener las escrituras para ser legibles, para que digan algo?) se inicia un *segundo período* cuando los chicos comienzan a pensar en dos direcciones que serán organizadoras: los aspectos cuantitativos y los aspectos cualitativos de lo escrito. Aparecen dos hipótesis, la de *cantidad mínima* (para que diga algo tiene que haber no menos de tres caracteres) y se sostienen distintas soluciones al respecto de la cantidad máxima de letras) y la de *variedad de caracteres* (no se puede repetir la misma letra, en una palabra); hasta aquí es un trabajo intrarrelacional, al interior de las palabras.

Pronto esto se torna insuficiente y un importante cambio conceptual se produce cuando los chicos empiezan a buscar diferencias gráficas entre una escritura y otra, que lleven a diferencias de significado. Una misma escritura ya no vale para dos palabras distintas. Se empiezan a producir *escrituras diferenciadas* trabajando con variaciones cuantitativas (el número de caracteres) o/y cualitativas (distintos caracteres para distintas palabras o bien los mismos caracteres colocados en otro orden), un intenso trabajo intelectual, interrelacional comparando las palabras entre sí. Según el repertorio de letras que los chicos dispongan, harán distintas combinaciones, cambiando las letras y/o los lugares que ocupan en la línea escrita. Además, pensar sobre los dos ejes exige un gran trabajo de coordinación entre lo que se va considerando.

Cabe aclarar que estos son modos de diferenciar las escrituras que todavía no tienen relación con la sonoridad (aun cuando los chicos van incorporando informaciones parciales sobre la alfabeticidad desde muy temprano como José, que de todas las letras de su nombre elige la O para auto). Estos dos primeros momentos de la evolución de la escritura, diferenciados por sendos niveles conceptuales, pueden ser considerados subperíodos que constituyen el *período presilábico*[11], o de escrituras presilábicas. Se siguen buscando las razones de las variaciones cuantitativas y cualitativas de las escrituras, y la forma de controlarlas al escribir.

Esta búsqueda, en el marco de las múltiples informaciones del entorno, no se detiene y lleva a descubrir una solución para los problemas arriba mencionados: en la lengua oral es posible la descomposición de una palabra en sílabas[12], y colocar una letra por sílaba es una solución original que inicia el *tercer período***,** que permitirá elaborar un

---

[11] En un muy reciente trabajo de Ferreiro y Zen (2022) se propone llamarlo *período prefonetizante*, considerándolo una denominación más correcta que la de *período presilábico.*

[12] En el nivel de *escritura silábica* se acude a la sílaba, la que surge de una partición posible de la lengua oral en pequeños fragmentos (en canciones: la – la – la, en reconvenciones: te – di – je – que – no, en juegos, etc.). Los niños la conocen y la utilizan espontáneamente en la oralidad antes de relacionarla con la escritura. Con los fonemas, que son una unidad teórica de la lingüística, no ocurre lo mismo.

nuevo *nivel de conceptualización*: se ha encontrado la relación entre la sonoridad del lenguaje y la escritura, entre pequeñas partes de la lengua oral y pequeñas partes de la lengua escrita, en una relación de correspondencia término a término y en una secuencia u orden que ahora se puede controlar. Se ha fonetizado la escritura y se ha organizado la relación entre el todo (la palabra o la cadena escrita) y las partes (las letras). Estas escrituras silábicas, que responden a un nuevo modo de interpretar la representación escrita, expresa un fuerte cambio conceptual, un nuevo nivel de conocimiento.

No obstante, la hipótesis silábica más tarde o más temprano mostrará su provisoriedad. Veamos el ejemplo de Maricel, quien partiendo de este sistema de ideas está lidiando con nuevos problemas.

Escritura de Maricel

Maricel tiene cinco años. No fue a guardería e inició su escolaridad en 2020 en pandemia, muy irregularmente. En 2021 asiste a sala de cinco del Nivel Inicial de una escuela situada en una localidad de las sierras de Córdoba. La maestra propone jugar a la heladería. Maricel decide escribir la palabra HELADO para poner un cartel, mientras tanto el resto de los chicos juega; pasa una nena y le pregunta: *¿Qué estás haciendo?, Escribiendo helado* responde muy contenta. La maestra interviene y la ayuda, al tiempo que registra con su celular.

Veremos cómo se fue produciendo la escritura de HELADO (Imagen 4). Maricel comienza escribiendo la E girada (arriba y en el centro de la hoja) y lee "*eee*". Luego continúa escribiendo de derecha a izquierda.

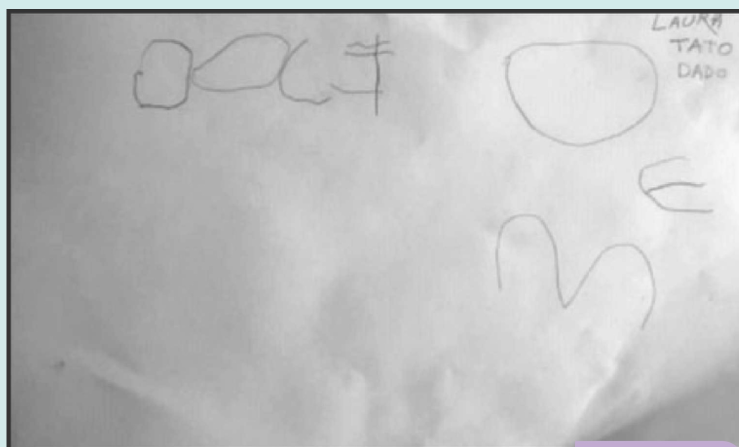


IMAGEN 4

Reproducimos el intercambio que se siguió desarrollando con la profesora:

Maestra*: ¿Qué otra se precisa para que diga helado?*

Maricel: *La de lu… ¿cómo es, así?* (escribe O al costado derecho de la hoja)

Maestra*: ¿Esa cuál es?*

Maricel*: La o*

Maestra: *Bien y ¿cuál más se precisa para que diga helado?*

Maricel: *Eeee laaa* (Maricel silabea) *¿esa así?* (escribe la M al costado derecho abajo, posiblemente porque MA es la segunda sílaba de su nombre y contiene la A)

Maestra*: ¿Esa es la LA?* (escribe al costado derecho arriba y lee) *LAURA*

Maricel: *¿Esta? (escribe L girada)*

Maestra: *Claro ¿cómo te diste cuenta que era esa?... Ahora leélo ¿cómo dice? ¿Ya dice HELADO?*

Maricel*: No*

Maestra: *¿Cuál falta?*

Maricel*: eee laaa ddddd ddd , la ddd de DADO*

Maestra*: ¿Y sabés cómo se escribe esa?/ no / Bueno, yo te escribo DADO* (lo escribe arriba a la derecha)

Maricel*: No, la DO de TATO*

Maestra: *TATO o DADO ¿cuál nos sirve? Para HELADO*

Maricel*: TATO es como TRATO, pero diferente* (en esta digresión, exhibe conocimiento alfabético)

Maestra*:* (escribe TATO entre DADO y LAURA) *Acá dice TATO, y aquí DADO ¿cuál nos sirve? Para HELADO …Mirá acá dice DA* (tapa DO) *y aquí DO* (tapa DA) *¿cuál nos sirve?*

Maricel: *Esta* (DADO) *creo que sí (*escribe D)

Maestra*: ¿Escribiste todas las que necesitás? A ver leelo como lo escribiste, donde dice helado, podés señalar con el dedito mientras lees.*

Maricel: *No sé (leer)*

Maestra*: Fijate las que tenés escritas, eso es leer.*

Maricel: *Eee laaa dddd* (repite pensativa /d//d//d//d/, tal vez en conflicto entre la hipótesis silábica – una letra por sílaba- y el principio alfabético: una letra un fonema, al descubrir el valor sonoro de la D)

Maestra: *¿Y cuál falta entonces?*

Maricel: *Creo que es esta* (escribe E) *mirá.*

Maestra*: ¿Por qué crees que es esta, sabés cómo suena? ¿Para escribir qué te sirve esa?*

Maricel*: TE - NER TE - NE - DOR* (silabea)

Maestra: *¿Y esta que dice DADO, te servirá? para HELADO, acá dice DA y acá DO ¿vos cuál querés escribir?"*

Maricel*: Creo que DO … ¿va DO en HELADO?"*

Maestra: *Vos me dijiste que iba DO para helado.*

Maricel: (lee) *"eee laaa ddd ¡sí me sirve!"* (agrega la O)

Maestra: *Listo ¿ahora ya terminaste?*

Maricel*: No sé ¿dice helado?*

Maestra: *Leelo.*

Maricel: *Eee laaa dddd …*

Si bien Maricel dispone de alguna información alfabética, está en un momento de transición entre la hipótesis silábica, que utilizaba hasta ese momento, y la alfabética. Maricel ya sabe que la sonoridad de las palabras tiene que ver con la representación escrita, que las grafías varían según los sonidos, pero todavía sostiene la hipótesis según la cual se coloca una letra para cada sílaba y va relacionando la cadena oral con la cadena escrita ordenadamente.

La hipótesis silábica se está desestabilizando; así ocurre cuando aparecen incompletudes o contradicciones al escribir, contradicciones propias (cuando entran en conflicto hipótesis o principios construidos por el niño) o a partir de informaciones de los adultos, de los carteles, de los libros. El problema que se le plantea a Maricel es que en su escritura algunas letras representan sílabas y otras, fonemas, que son unidades menores de sonido, lo que ocurre con la D y la O ¿para DO hay que colocar una o dos letras? Empieza a buscar las menores discriminaciones sonoras propias de la escritura alfabética concentrándose en el análisis de esta sílaba. La lectura final que se registra parece dejar el problema abierto, hay que seguir pensando.

Está abierto un nuevo proceso constructivo en un segundo momento del tercer gran período, momento de transición que llamamos de escrituras silábico-alfabéticas. Los problemas planteados llevarán a descubrir una diferenciación menor, los fonemas, y a trabajar con la relación fonema-grafema, sonido-letra, que posibilitará las escrituras alfabéticas. La evolución que atraviesan estos tres momentos del período de fonetización de la escritura (escrituras *silábicas, silábico-alfabéticas y alfabéticas*) no es nada sencilla, por cierto, y se requirieron nuevas investigaciones para conocer en detalle los problemas de discriminación al interior de la sílaba y la evolución de las estrategias infantiles para resolverlos (Ferreiro E. 2009, Ferreiro E. y Zamudio C. 2013).

Las siguientes escrituras corresponden a niños que ya arribaron al nivel alfabético de conceptualización, el tercer momento del período de sonorización o fonetización de las marcas gráficas, y en ellas veremos también cómo cada nuevo nivel de conocimiento permite plantearse nuevos problemas.

Escritura de Sofía

Sofía tiene cinco años y va a la sala de cinco del Nivel Inicial. Le gusta escribir en un diario y para ello utiliza un cuaderno ad hoc (Imagen 5). Tiene en la casa varios libros de cuentos que son diarios y que disfruta: *Diario de un ogro*, *Diario de una sirena*, *Diario de un monstruo* y *Diario de un hada*, todos de la editorial La Brujita de Papel. Hace un año, cuando se los leían, comenzó preguntando qué era un diario.

La de Sofía es una *escritura alfabética*, en mayúscula sostenida, que suele ser la más conocida por los chicos. No hay separación de palabras. Escribe MEGUSTA, hace un intento fallido con ~~VP~~ y lo tacha, escribe y tacha ~~VERTELE~~; sabemos que tiene permitido ver televisión solo un rato por la mañana y otro rato por la tarde, es posible que recuerde esta regulación de sus padres y que es mejor escribir VERAMIS / TIOSYAMISTIAS en dos líneas sucesivas.

Su nivel de escritura es alfabético antes de haber ingresado a la escuela primaria. Solemos decir que hay chicos que aprenden solos, pero no es así, es por interacción con todo lo que tienen de lectura y escritura alrededor. Tienen la suerte de estar



IMAGEN 5

rodeados de personas que leen y escriben, que les permiten escribir y les informan cuando lo piden, incluyendo a la escuela. Es posible que la maestra de Sofía proponga actividades de lectura y escritura adecuadas al nivel (Grunfeld D. y Molinari M.C., 2017) entre otras tantas actividades vinculadas a otras áreas de la cultura contemporánea: plástica, música, ciencias, etc., y ello no significa en absoluto primarizar el Nivel Inicial. Esto es especialmente valioso en grupos de niñas y niños cuyas familias, por muy diversas razones, no pueden brindar estas experiencias y el Nivel Inicial cumple entonces una importante función compensatoria.

Sofía dibuja una nena y un nene, refiere en su escritura a tías y tíos. Una colega observa que utiliza lenguaje de género. Está presente un elemento cultural, epocal, las luchas de género constituyen un tema candente hoy.

Escritura de Marcos

Marcos tiene ocho años y comenzó tercer grado en una nueva escuela. Tuvo una historia difícil en primero y segundo en lectura y escritura, en contexto de pandemia, aunque no así en otras áreas: está muy adelantado en matemática y realiza con entusiasmo y gran capacidad las actividades escolares.

En 2021 inició tercer grado con bimodalidad, alternando las semanas de presencialidad y virtualidad, en burbujas. En mayo se suspendió la presencialidad y se retomó en agosto. Marcos comenzó a escribir con soltura alfabéticamente. Como es muy creativo, puede llegar a escribir muchas páginas, y su mamá le enseña a quedarse con lo esencial, a riesgo de que no le quede tiempo para las otras tareas escolares. Él ha comprendido la legalidad y el funcionamiento de nuestro sistema de escritura, y eso lo entusiasma, así como antes ya había comprendido la composición

y el funcionamiento básico de otro sistema cultural complejo, el sistema numérico, con su sistema de notación correspondiente.

En esta ocasión la maestra les había pedido la tarea de escribir en borrador, en sus hogares, su propia biografía. En el mes de agosto el grado venía trabajando en el marco de un proyecto sobre biografías, ya habían leído varias biografías breves, las de San Martín, Bolívar, Juana Azurduy, Güemes, y luego la de Elsa Borneman en dos versiones (su autobiografía y la escrita por otro autor). También la de Chianti, que fue presentada desordenada y tuvieron que restituir el orden biográfico. Asimismo venían trabajando situaciones de revisión y reescritura.

En lo que sigue vemos la primera versión de la autobiografía de Marcos (Imágenes 6 y 7), que escribe con entusiasmo y gran concentración. Su mamá le realiza algunas preguntas que nos permiten obtener la información necesaria.

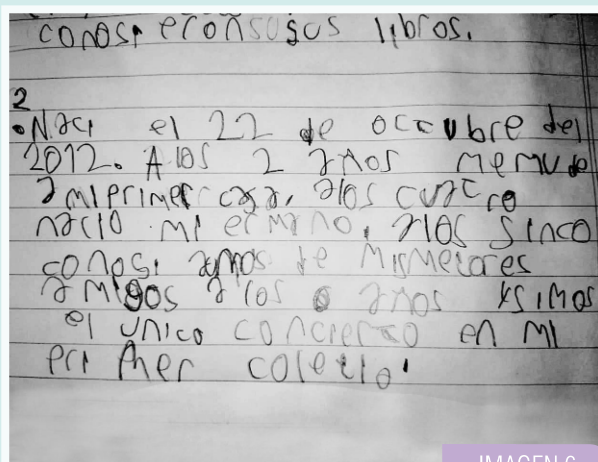


IMAGEN 6

Naci el 22 de octubre de
2012. A los 2 años me mude
a mi primer casa. a los cuatro
nacio mi ermano. a los sinco
conosi auno de mismejores
amigos a los 6 años ysimos
el único concierto en mi
primer colegio.

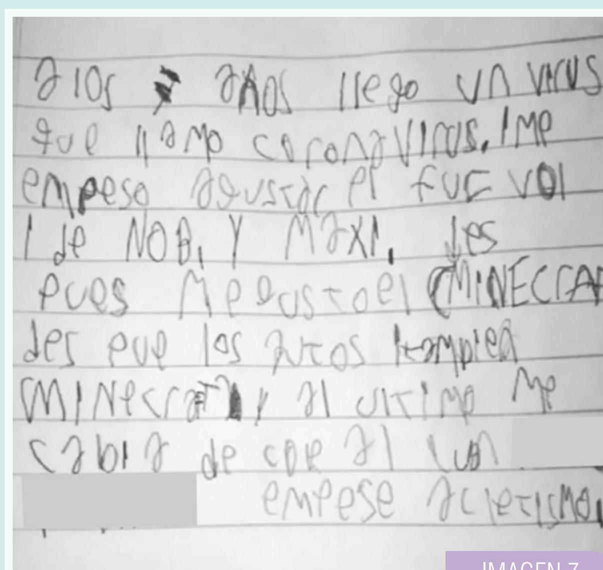


IMAGEN 7

a los 7 años llego un virus
que llamo coronavirus. I me
enpeso agustar el fucvol
I de NOB Y Maxi. des
pués me gusto el (MINECRAFT)
des pués los autos itambién
(MINECRAFT) y al ultimo me
cabie de cole al xxx
xxx y empese atletismo.

NOB es la sigla de "Newels Old Boys" (así lo lee); aclara que la ha observado en las camisetas de los jugadores. Maxi es Maxi Rodríguez, jugador de ese equipo y su ídolo.

MINECRAFT es un juego de bloques que juega en la computadora, lee el nombre correctamente en inglés, y lo encierra en lo que para nosotros serían paréntesis. Cuando le preguntan por qué agregó esos signos, dice que vio que la maestra los usaba a veces para algo importante y por eso él también los usa; MINECRAFT es muy importante para él.

Marcos se suelta escribiendo alfabéticamente en tercer grado, poniendo en evidencia no solo haber comprendido un principio básico de nuestro sistema de escritura (una letra para cada fonema, como en todos los sistemas alfabéticos), sino que está avanzando en sus reflexiones sobre otros aspectos que se pueden pensar recién ahora, cuando los chicos se "alfabetizan": *la separación de palabras*, algo que no existe en la oralidad, es propia de la escritura, y además un arduo problema dado que se juega aquí una unidad de la lengua escrita cuya conceptualización no es nada fácil, porque ¿qué es una palabra? (Ferreiro E. 2013). Las investigaciones muestran que se accede a la noción de palabra a través de la evolución de la escritura. Los chicos más pequeños no admiten que las palabras gramaticales, o palabras funcionales, que operan como nexos sintácticos, puedan ser palabras (conjunciones, preposiciones, etc), solo admiten como tales las palabras con significado pleno (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios). Este problema, ¿qué se separa? ¿dónde se separa?, nos remite a la historia de la escritura; recordemos que los textos de la antigüedad y buena parte de la Edad Media no incluían separación de palabras, el lector debía decidir el lugar de las segmentaciones internas del texto, por lo que la interpretación requería de una gran preparación, que solo realizaban algunos maestros quienes leían después a sus alumnos, en tiempos en que muy contadas personas sabían leer.

A su vez Marcos ya está utilizando otro tipo de grafemas que son los *signos de puntuación* (Möller M. A. y Ferreiro E. 2013, Dávalos A. y Ferreiro E. 2019), que se colocan en los espacios en blanco que ahora dispone. Estos signos agregan información al texto y ayudan a su organización y comprensión; son grafemas silenciosos y aunque no tienen sonoridad también forman parte del sistema de escritura. Marcos, como casi todos los chicos, comienza utilizando puntos finales y algunos puntos seguidos al interior; aquí separa los momentos de la secuencia autobiográfica que escribe. Pero además agrega lo que nosotros llamamos paréntesis de apertura y cierre a MINECRAFT, un signo específico y del cual no conoce aún la función, a él le parece que es para palabras importantes a partir de una escritura que produjo su maestra en el pizarrón. Cuánta reflexión, y qué bien una maestra que propone escribir, revisar, reescribir y ella misma lo hace delante de sus alumnos.

Este primer borrador de la autobiografía de Marcos nos permite ver cuántas de las dimensiones de la lengua se juegan en la producción de un texto: la organización del contenido, la selección léxica (encontrar las palabras adecuadas), la morfosintaxis y las convenciones lingüísticas, la ortografía de palabra y la puntuación, sin olvidar las convenciones gráficas que permiten la legibilidad. Recordemos que la escritura no solo representa las unidades sonoras del habla, representa la lengua. Vale destacar que es muy importante que la maestra proponga la revisión de la propia escritura, actividad fundamental que la escuela a veces olvida cuando se dedica a evaluar la primera versión. La escritura, como vimos, en tanto materializa el lenguaje y lo pone delante nuestro, permite pensar sobre la lengua. Y la revisión de un escrito, seguida de la

posibilidad de reescritura, genera una reflexión sobre la lengua imprescindible para el aprendizaje, desde los primeros intentos de escritura hasta las producciones textuales que hacemos los adultos el resto de la vida.

ALGUNAS REFLEXIONES PARA SEGUIR PENSANDO

Hemos visto cuánto y cómo piensan los chicos, nos toca a los adultos acompañarlos. Una primera reflexión podría consistir en recordar que este desarrollo de conocimientos en el dominio de la lengua escrita, como en cualquier otro dominio, se realiza en un orden de funcionamiento psicológico, por ello es ineludible comprender el punto de vista del niño que aprende. Emilia Ferreiro (2012) lo explica con claridad cuando señala que los investigadores no siempre se cuestionan las opciones epistemológicas que subyacen a sus trabajos:

> … o bien hay un sujeto psicológico que piensa (en la acepción fuerte del verbo 'pensar'), y que se alfabetiza pensando, o bien hay una máquina que aprende (el cerebro, entendido bajo metáforas modularistas de un ordenador digital o bajo otras suposiciones extraídas de las técnicas que permiten 'visualizar' la actividad neuronal). Las nuevas versiones de las ciencias cognitivas están abandonando el nivel psicológico. Pero solo el sujeto psicológico puede ser fuente de constructos que den sentido a la experiencia vivida. Y eso, desde la más temprana edad. (p. 263)

Esta cita tiene muchas implicancias. Entre otras, puede llevarnos a reconocer que cada chico es un *sujeto psicológico* con todo lo que esto implica, que proviene de una historia, que está situado en un contexto social del que se nutre, que tiene necesidades e intereses propios, y en el terreno del aprendizaje, fundamentalmente que es un *sujeto activo* capaz de otorgar significados y construir conocimientos, apropiándose de los disponibles en su momento y en su entorno.

Vale también recordar que los chicos son *sujetos en crecimiento*, por lo cual las hipótesis sobre la escritura que sostenían ayer es posible que hoy ya no las sustenten; que sus interpretaciones son siempre provisorias y que lo válido de un esquema de pensamiento no se habrá perdido en el camino, quedará incorporado en los siguientes, aunque resignificado. Por ejemplo, un niño no "es" silábico, está pensando transitoriamente el funcionamiento del sistema de escritura de modo silábico, y al enfrentar los problemas que se produzcan al leer y al escribir, en algún momento habrá de modificar su conceptualización.

Cuando se desestabilizan las hipótesis y se avanza hacia un nivel mayor de conceptualización, no todos los chicos lo hacen al mismo tiempo ni del mismo modo, ni acuden a las mismas soluciones, y no obstante podemos encontrar lo general del proceso en lo particular y propio de cada niño, como lo hicimos en los ejemplos recuperados en 2021. Podemos sostener que los chicos siguen pensando aún en tiempos difíciles, y que los recorridos singulares no excluyen los mecanismos básicos y los principios generales del funcionamiento de la inteligencia.

Podemos pensar también que, en un campo cultural tan rico como el de la lengua escrita abundan los problemas y que los adultos también los enfrentamos cuando nos

dedicamos a escribir. Que experimentamos conflictos, a veces, a partir de informaciones que provienen de muy diversas fuentes y otras veces de contradicciones entre nuestros propios esquemas de pensamiento (que también son parciales y transitorios). Que los adultos podemos seguir aprendiendo a leer y a escribir, obviamente si nos dedicamos a ello.

En todos los ejemplos presentados aquí se trata, a distintos niveles, de niños que hacen una verdadera reflexión epistemológica. No nos olvidemos que cuando aprendemos a leer y escribir, vale la reiteración, nos movemos en el terreno de una génesis de conocimientos que es un proceso psicológico frente a problemas epistemológicos, los problemas de la escritura que enfrentan, que desafían, al niño que aprende. Para ingresar en la cultura escrita hay que comprender el sistema que se utiliza para escribir, ese complejo sistema de representación con funcionalidad y legalidad social. Un conjunto organizado de elementos que no se pueden combinar de cualquier manera, las preguntas básicas son: ¿Cuáles son los componentes? ¿Cuál es su valor, qué representan? ¿Cómo se relacionan? ¿Cuáles y cuántos tengo que poner para que diga lo que quiero escribir? ¿Cómo colocarlos, hay un orden?

Y tantas otras preguntas que se seguirán planteando en el camino. En suma, se trata de comprender qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa. Cada vez que se comprende algo importante, válido, de ese funcionamiento, se abren nuevas preguntas que llevan más allá. Esa es la psicogénesis, ese es el trabajo de la inteligencia, que si se alienta desde el principio ya no se detendrá, será el motor de búsqueda que llevará a nuevos aprendizajes. Y los docentes tenemos mucho que hacer frente a tantas posibilidades, posibilidades de los chicos y posibilidades de la lengua escrita.

Los procesos infantiles están tan vivos como siempre donde sea que los chicos estén. Los vimos y los vemos desplegar su actividad intelectual, dispuestos a comprender y aprender. Esto es, como dijimos, lo que no ha cambiado. Lo que sí ha cambiado fuertemente son las condiciones para esos aprendizajes, afectando la calidad de los intercambios y por ende el ritmo de los procesos.

En estos años en que lo prioritario fue la salud se acentuaron las diferencias entre los que pudieron conectarse y los que no, entre los que cuentan con un cierto “ambiente alfabetizador” en su casa (tan variable como lo son las condiciones de cada familia) y los que no. Pero contamos con un marco normativo institucional que sustenta una posición pedagógica que reconoce y acompaña los procesos de aprendizaje desde una concepción renovada, que reconoce y apoya las trayectorias intelectuales de los chicos. En pandemia, el Estado tuvo que volver a mirar documentos y experiencias que pudieran aportar soluciones a los nuevos problemas. Para quienes tenemos la responsabilidad de velar por el aprendizaje infantil es importante el enfoque adoptado en las disposiciones normativas. La unidad pedagógica y la promoción acompañada son, entre otras, herramientas que permiten recuperar y alentar los procesos de aprendizaje.

Asimismo, contamos con nuevas y probadas alternativas didácticas, que avanzaron en el trabajo alfabetizador en condiciones de bimodalidad, como se verá en los capítulos siguientes. Nuestra tarea profesional se revaloriza cuando trabajamos desde la escuela, en el marco de los nuevos contextos y enfrentando el desafío de los nuevos problemas, procurando asegurar para todos los niños estos primeros y decisivos tramos del ingreso a la cultura escrita.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Castedo, M. (2021). “Criterios para organizar una propuesta de alfabetización en enseñanza bimodal”. Conferencia. Organizada por el equipo Jurisdiccional de Lengua y Literatura de los IFDC Ministerio de Educación de Río Negro, 10/06/2021, en https://youtu.be/cHcoChoDlQM

Dávalos, A. y Ferreiro, E. (2019). Comprender la puntuación desde una perspectiva evolutiva. En Ferreiro E. *Reflexiones metalingüísticas de los niños sobre aspectos de la escritura del español*. Argentina: H y A ediciones. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. En Academia.edu.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos**,** en *Revista Lectura y Vida*, año 02, nº 01. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf/view?searchterm=ferreiro y teberosky

Ferreiro, E. (2003). Los niños piensan sobre la escritura, CD ROM, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. En *Revista de Investigación Educativa 3,* julio-diciembre. Recuperado en https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf

Ferreiro, E. (2009). La desestabilización de las escrituras silábicas. Alternancia y desorden con pertinencia. En *Revista Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura, año 30 nº 2, 6-13. Recuperado en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/ a30n2/30_02_Ferreiro.pdf

Ferreiro, E. (2012). Comprensión del sistema alfabético de escritura. En Mario Carretero y José A. Castorina (comps.) *Desarrollo cognitivo y educación (II),* Buenos Aires: Editorial Paidós.

Ferreiro, E. (2013). Entre la sílaba oral y la palabra escrita. En *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito.* México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (2015). Material multimedia: Los niños piensan sobre la escritura, Los problemas que los niños se plantean, en Cátedra Internacional de Estudios Interdisciplinarios en Alfabetización Emilia Ferreiro http://catedraemiliaferreiro.unr.edu.ar/multimedia.html

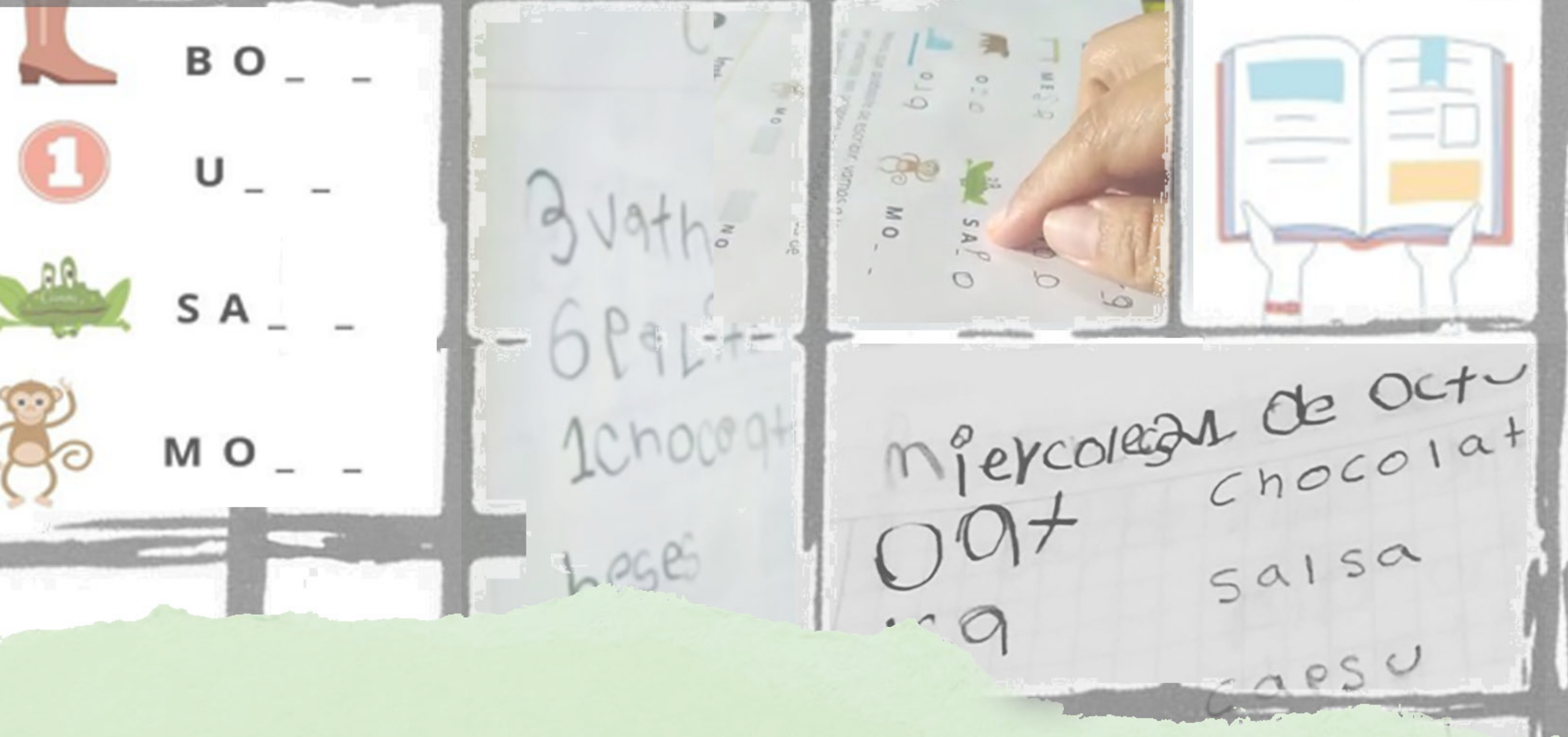
Ferreiro, E. y Zen, G.C. (2022). Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras . *Revista Práxis Educacional 18* (49): e10975. Recuperado en https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.10975

Grunfeld, D. y Molinari, C. (2017). La importancia de pensar sobre la escritura en el jardín de infantes. En *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación 9* (19), 31-48. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/issue/view/1132

Möller, M. A. y Ferreiro, E. (2013). El diálogo en las historietas ¿cómo elegir la puntuación apropiada? En *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. México: Siglo XXI Editores.

Teberosky, A. (1992). El saber de los niños. III “Letrados” antes que “alfabetizados”. *En Aprendiendo a escribir,* Barcelona: ICE / HORSORI.

Terigi, F. (2010). “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia dirigida a directores y supervisores escolares de la Provincia de La Pampa, Santa Rosa (La Pampa). Recuperada en: https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg__flavia_terigi__las_cronologias_de_aprendizaje__un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf



Capítulo 2

¿CÓMO FORMARNOS PARA ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR EN CONTEXTOS DE DISTANCIA CON SABERES DE LA PRESENCIALIDAD? REFLEXIONES SOBRE LA MEDIACIÓN DIDÁCTICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA (PARA LA POSPANDEMIA)[1]

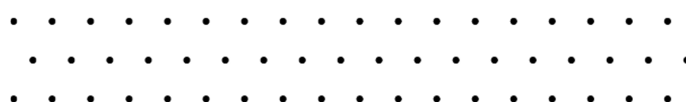
Amira Dávalos[2] y Arizbeth Soto[3]

[1] Dávalos, A. y Soto, A. (2021) *"¿Cómo formarnos para enseñar a leer y a escribir en contextos de distancia y presencialidad? Reflexiones sobre la mediación didáctica en tiempos de pandemia (hacia la pospandemia)"* Conversatorio virtual realizado el día 24 de septiembre, organizado por la Dirección General de Enseñanza Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina. Enlace: https://youtu.be/Zz0c94Jd1EM

[2] Departamento de Investigación e Innovación Educativa de la Secretaría de Educación de Querétaro.

[3] Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

ÍNDICE



Nuestro profundo agradecimiento a las docentes y familias con quienes colaboramos para hacer posible este trabajo.

Breves notas sobre la incidencia del marco epistémico en la construcción de propuestas para enseñar a leer y escribir

Ante la necesidad de formarse para alfabetizar a los niños en el aula o fuera de ella, un docente (en formación o formador) se formula una pregunta para sí: ¿cómo enseñar a leer y a escribir en distintos contextos? Esta interrogante implica un foco hacia la actividad y pone en primer plano la preocupación por la apropiación de conocimiento didáctico sobre alfabetización temprana para tomar decisiones fundamentadas en escenarios que suelen producirse en el aula presencial, y ahora, fuera de ella.

Sin embargo, esta pregunta no admite respuesta única porque las ideas y conceptos en ella se someten a la diversidad de posturas teóricas. Dos de estas posiciones teóricas han influenciado las maneras de entender la alfabetización inicial y la enseñanza de la lengua escrita, a saber, la teoría de la Conciencia Fonológica en perspectiva cognitiva y la Teoría Psicogenética en perspectiva constructivista.

La perspectiva cognitiva de la Conciencia Fonológica está fuertemente asociada a la concepción de la escritura como un código de transcripción gráfico de las unidades orales (Cuestos, 1989; Borzone y Signorini, 2003; Treiman, 2006). Esto quiere decir que, para esta perspectiva, el sistema de escritura se rige por reglas de correspondencia biunívocas fonema-grafema en la escritura y grafema-fonema, en la lectura. Por lo tanto, '*cómo enseñar*' se asocia a desarrollar la conciencia fonológica de los niños, esto es, a desarrollar la capacidad de establecer la correspondencia entre unidades sonoras y gráficas. La enseñanza influenciada por esta perspectiva considera que el aprendizaje avanza en la medida que los niños logren manipular distintas unidades - desde la letra como unidad mínima, hacia unidades mayores como la sílaba, palabra o frase - hasta que se apropia del sistema (Borzone, 1996). Por ello, las actividades y materiales para la enseñanza se enfocan en ejercicios de identificación de palabras y su descomposición en segmentos fónicos que puedan relacionarse a las letras. El alargamiento, partición y pronunciación de fonemas, así como la denominación, trazo y oralización de las letras, son prácticas de enseñanza características de los docentes orientados por esta perspectiva.

Por su parte, la perspectiva constructivista de orientación psicogenética rechaza la idea del sistema de escritura como código. En su lugar, concibe a la escritura como un sistema de representación del lenguaje en el cual ni los elementos ni las relaciones están predeterminadas, sino que son producto de un largo proceso histórico. Desde esta postura, el aprendizaje no es reflejo de la enseñanza, sino producto de la construcción de hipótesis explicativas que se hacen los aprendices sobre lo que está escrito, sobre los actos de leer y escribir que observan o experimentan (Ferreiro y Teberosky, 1979). Por eso, se considera que la enseñanza de letras descontextualizadas de los modos en las que se les utiliza en la sociedad es una actividad sin sentido e insuficiente (Castedo, 2014).

Desde esta perspectiva, alfabetizar – en el sentido más pleno - significa que los alumnos logren insertarse en la comunidad letrada. El aprendizaje de las características de la lengua escrita se construye en el ejercicio mismo de participar en prácticas de lectura

y escritura similares a los que socialmente se viven fuera de la escuela. La respuesta a '*cómo enseñar'* remite a condiciones que acerquen la enseñanza al aprendizaje, esto es, modos de conducir al aprendiz hacia la construcción de nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que posee (Alegría y Cisternas, 2018). Entre estas condiciones se encuentran los proyectos de enseñanza que permiten enfrentar a los niños a las prácticas de cultura escrita y a los comportamientos de los lectores y escritores fuera de la escuela. Es la interacción con el objeto escrito lo que lleva a los niños a formular hipótesis sobre la escritura, a ponerlas a prueba y a modificarlas cuando resultan insuficientes o contradicen otras hipótesis previamente establecidas. Así, esta perspectiva apela a que todos los aprendices tengan un lugar en la clase con relación al conocimiento y acepta que ese lugar no sea el mismo para todos. Las posibilidades de "aprender" dependen de los conocimientos y experiencias previas de cada individuo, pero, sobre todo, de un ambiente de aprendizaje que lo lleve a confrontar sus saberes previos con los retos que le plantean la lectura y de escritura. La mediación que realiza el docente establece una dinámica de andamiaje para apoyar el aprendizaje de los estudiantes cualquiera sea su punto de partida.

Como vemos, enseñar a leer y a escribir no es un ejercicio profesional neutro, sino que mantiene profundas relaciones con un marco epistémico, es decir, con una postura [consciente o inconsciente] de quien enseña con respeto al objeto a enseñar (lengua escrita) y a las ideas sobre cómo es que los niños adquieren y aprenden el conocimiento sobre dicho objeto, es decir, una teoría del aprendizaje. En la dimensión político-educativa, estas posturas también inciden en los diseños y propósitos curriculares, así como en sus enfoques de enseñanza.

El lugar crucial al que apelan estas breves notas no es el de la epistemología, de la teoría, sino a la epistemología de las prácticas de enseñanza. En otras palabras, es una invitación al lector al examen de las ideas propias sobre enseñar a leer y a escribir.

Las ciencias de referencia como marco de actuación ante escenarios cambiantes e inéditos

¿Cómo formarnos para enseñar a leer y escribir en contextos de distancia y presencialidad? Esta es una pregunta que tampoco admite respuesta única si se plantea en distintos momentos históricos. Tan solo pensemos en lo que se respondería antes, durante o después de la pandemia por Covid-19. La escuela es una institución social, entonces los eventos sociales (motivados por factores políticos, culturales, naturales, tecnológicos o sanitarios) trastocan y transforman las tradiciones escolares.

En nuestra historia reciente, el confinamiento por el riesgo sanitario desestabilizó las tradiciones didácticas y problematizó los escenarios naturalizados en la presencialidad. Basta un ejemplo, los programas de estudios enfocados en la alfabetización inicial - para la formación docente o para su enseñanza en el servicio - no tematizan la orientación del aprendizaje de la lengua escrita en entornos virtuales o remotos ni para

sostener el aprendizaje en contextos extraordinarios. Los agentes educativos hemos tenido que reconfigurar y resignificar lo que, hasta el 2020, habíamos naturalizado sobre lo escolar. Qué y cómo resignifiquemos lo escolar en contextos inéditos está, también, supeditado a nuestro marco epistémico.

> Lo que se considere prioritario, posible, inviable o prescindible en y para la alfabetización inicial depende, nuevamente, de nuestras ideas sobre el aprendizaje, la enseñanza y la lengua escrita.

En el trabajo que presentamos aquí asumimos una postura epistémica constructivista. Eso significa que cualquier propuesta para responder a los desafíos de sostener procesos de alfabetización en contextos de pandemia, de entrada, consideró inviable pensar en una alfabetización descontextualizada o mediada por ejercicios 'tipo' del marco cognitivista. Por el contrario, sostuvimos la convicción de responder al escenario inédito a partir del sólido bagaje de la psicolingüística constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje escrito (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro 1997) y de la Didáctica específica para la alfabetización (Alvarado y Vernon, 2004; Molinari y Brena, 2008; Kaufman y Lerner, 2015; Castedo et al., 2018) *aun cuando este conocimiento se haya construido y consolidado en y para contextos de presencialidad.*

La hipótesis de partida que queremos compartir es la siguiente: el acervo teórico permite tomar decisiones y construir alternativas 'viables' para asegurar que los niños aprendan, aún en contextos inéditos como la pandemia. No se trata de transpolar los saberes de estas ciencias de referencia ni de deducir una alternativa didáctica directamente de ellas, sino de utilizar sus principios sobre el aprendizaje y las condiciones plausibles para la enseñanza de la lengua escrita en el periodo de alfabetización inicial en nuevos contextos.

Tomamos los conceptos 'invariables' dentro del nuevo contexto educativo, como el proceso cognoscitivo del niño, la naturaleza de la lengua escrita (como el 'saber' que se está intentando comunicar) y la mediación requerida para garantizar la comunicación de ese saber. Sobre estos 'invariables', la Psicolingüística constructivista y la Didáctica ayudan a prever, de manera bastante aproximada a la realidad:

- los conocimientos previos que los niños ponen en juego en distintas situaciones de lectura y escritura;
- los observables que indican la progresión del aprendizaje;
- el tipo de situaciones de lectura y escritura que favorecen la comprensión del sistema de escritura por parte de los niños;
- las intervenciones que resultan más oportunas en momentos específicos de la realización de actividades;
- las preguntas o reflexiones que suscitan cierto tipo de consignas;
- los aspectos de la enseñanza que resultan obstáculos didácticos.

En este capítulo queremos mostrar el potencial de este bagaje teórico para tematizar un aspecto central en la relación entre la enseñanza y el aprendizaje que se vio comprometido durante el cierre de las escuelas: la mediación didáctica (Vergnaud, 1999; Numa-Bocage, 2007; Lenoir, 2014). Esto es, las decisiones y acciones que los docentes ponen en marcha para involucrar a sus alumnos y sostenerlos en un desempeño relativamente autónomo y cognitivamente activo ante los desafíos que plantean las situaciones que proponen.

La mediación no es disociable de la actividad de los aprendices. Aunque se elija el análisis de las actividades desde el punto de vista del docente, es inevitable referenciarlo todo el tiempo a la actividad de los alumnos. Por lo tanto, apoyamos nuestras reflexiones sobre la interacción acompañante mediador y niños en la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD), propuesta por Brousseau (1990, 1991, 2007) y en la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (TADC), propuesta por Sensevy y Mercier (2007). Estas teorías de referencia consideran los sistemas didácticos compuestos de tres polos *en continua interacción*[4]: el docente, el alumno y el saber.

El aislamiento comprometió tan fuertemente las posibilidades de los docentes para ser mediadores entre el 'saber' y 'los estudiantes' que se requirió de la mediación de las familias para sostener la continuidad de los aprendizajes. Los docentes dependían de los padres para involucrar a los niños en las actividades que enviaban y para tener algún registro o comentario sobre el desempeño de los chicos durante el desarrollo de la tarea. La mediación fue tan crucial en las relaciones de enseñanza y aprendizaje que, cuando las familias no la asumieron (cualquiera fuera la causa), en general los estudiantes quedaron desconectados de la escuela.

La premisa de nuestra propuesta fue que las anticipaciones que permiten hacer las ciencias de referencia antes mencionadas posibilitarían orientar a las familias para interactuar e intervenir *didácticamente* durante la implementación de las actividades que recibían para alfabetizar a sus hijos. En México, pudimos probar esta hipótesis a partir de una experiencia de intervención denominada programa Alfabetizar a la Distancia para Evadir el Rezago (ADER).

En los siguientes apartados detallamos las condiciones que dieron origen al programa y sus características y explicitaremos los conceptos de las ciencias de referencia que sirvieron como marco para las decisiones didácticas en él. Asimismo, abordaremos los efectos que pueden producirse a partir de un cierto posicionamiento epistémico sobre el aprendizaje de los niños.

Consideramos que estos detalles y explicitaciones resultarán útiles para los docentes en servicio y en formación, así como para los formadores de docentes como parte del análisis de las prácticas alfabetizadoras.

---

[4] En las interacciones entre los agentes de este sistema didáctico, la acción es considerada como una actividad conjunta y como un proceso comunicativo (dialógico y transaccional) entre el docente y estudiantes sobre el saber a aprender, mediado por unas reglas de juego (juego didáctico) contenidas en un contrato didáctico. Estos postulados subyacen a las decisiones específicas que tomamos para orientar y posicionar a los acompañantes como mediadores didácticos entre sus hijos y la escritura como objeto de reflexión y aprendizaje.

El programa “Alfabetización a Distancia para Evadir el Rezago” (ADER) y sus mecanismos de funcionamiento

La continuidad de los aprendizajes fue una meta de todos los países para enfrentar la pandemia (CEPAL-UNESCO, 2020; OCDE, 2020). Los sistemas educativos organizaron programas alternativos y dispusieron herramientas tecnológicas o mediáticas para la educación a distancia. En Latinoamérica, países como México, Brasil, Colombia, Uruguay y Chile recurrieron a la tecnología (internet, radio o televisión) para apoyar el aprendizaje remoto durante la pandemia.

Hay dos aspectos comunes en estas estrategias. El primero es que son respuestas generales que no incluyen programas específicos para atender la alfabetización inicial. El segundo es que la escuela tuvo que delegar en las familias el acompañamiento a los estudiantes, especialmente en el caso de los niños que iniciaban el proceso de alfabetización y que no podían atender la comunicación por escrito de manera autónoma.

En el caso de México, el confinamiento se extendió hasta el ciclo escolar 2021-2022 (23 meses fuera del aula presencial). La Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó la estrategia “Aprende en casa”, que consistió en la transmisión de clases por televisión, radio e internet. La estrategia se vio comprometida por la falta de conectividad, la brecha digital y la carencia de energía eléctrica en algunas zonas del país; así como por la complejidad de las dinámicas familiares. Ante estos escenarios, la SEP fue flexible a las propuestas locales para dar continuidad a los aprendizajes.

Dado que el foco de las propuestas institucionales estaba centrado en la cobertura curricular y no en el acompañamiento al aprendizaje de los niños, era previsible que terminaran el ciclo escolar sin alcanzar el dominio esperado en alfabetización inicial. Eso motivó a los directivos y docentes a buscar alternativas para enfrentar el desafío de alfabetizar a la distancia.

El programa “Alfabetización a Distancia para Evadir el Rezago” surgió como respuesta a la solicitud expresa de un supervisor de zona escolar en uno de los municipios aledaños a la ciudad de Querétaro. Este programa tuvo como prioridad la definición de condiciones para garantizar el seguimiento a los procesos de alfabetización de los niños y a la intervención para orientarlos a la distancia. Asimismo, su diseño consideró la selección de situaciones de lectura y escritura que posibilitaran la participación de los niños en prácticas domésticas familiares que dieran sentido al trabajo con la lengua escrita.

Trabajamos con 423 participantes: cuatro docentes, dos de primer grado y dos de segundo. Fueron, cuatro grupos con un total de 161 niños, 82 cursaban primer grado y 79 el segundo grado. En casa, cada niño contó con el acompañamiento de al menos un padre o familiar, a quienes denominaremos *acompañantes.* En el marco de este programa, se contabilizaron 258 acompañantes.

Trabajamos con ellos 16 semanas, de octubre del 2020 a enero de 2021. La temporalidad del programa no fue prefijada. El programa se mantuvo activo el tiempo que le tomó al conjunto de niños alcanzar niveles más avanzados de conceptualización sobre el sistema de escritura.

Puesto que los niños requerirían apoyo de algún *acompañante* en casa, sabíamos que era necesario diseñar estrategias de comunicación con ellos. Previmos que los acompañantes pondrían de manifiesto sus ideas sobre lo que, para ellos, es leer y escribir, así como aprender y enseñar. Por ello, necesitábamos garantizar condiciones para asegurar que los niños pudieran trabajar sin recibir sanciones[5], cuando aparecieran respuestas o escrituras no convencionales.

En coordinación con las docentes y los acompañantes, establecimos un mecanismo de entrega de actividades y comunicación diaria a través del WhatsApp. El lunes de cada semana, los acompañantes recibían las actividades y un calendario propuesto para su aplicación. Además de esta planeación, también enviamos breves mensajes con orientaciones sobre los propósitos de las actividades, una anticipación de las respuestas que podían dar los niños y sugerencias sobre cómo intervenir ante esas respuestas para alcanzar los propósitos.

A medida que las actividades se realizaban, y a pedido de las docentes, los acompañantes enviaban los registros de su desarrollo (fotografías, videos o audios)[6]. Tan pronto los recibíamos, analizábamos las acciones e interacciones en sus dos niveles (nivel 1, entre los estudiantes y el problema; y nivel 2, entre el acompañante y el estudiante, a propósito de las respuestas del niño al problema). En respuesta a cada envío, los acompañantes recibían comentarios para destacar y justificar los aspectos positivos y/o comentarios de retroalimentación, centrados en aspectos que considerábamos cruciales para ajustar la mediación. Este mecanismo de comunicación cercana e instantánea se sostuvo durante las 16 semanas del programa.

Este esquema de comunicación se completó con reuniones mensuales con pequeños grupos de acompañantes para hacerles ver los avances de los niños y hacer explícito el papel fundamental de su mediación en esos progresos. Cuando era necesario, repasamos estrategias de *devolución o regulación*[7] ya conocidas, o bien, incorporamos y comentábamos nuevas intervenciones que serían necesarias para el logro de las nuevas metas de aprendizaje.

Este esquema de comunicación (*contrato comunicativo*) nos permitió entablar un diálogo con los acompañantes. También contribuyó a disponer condiciones propicias para la interacción de los niños con la escritura sin sacrificar sus procesos de aprendizaje (*contrato didáctico*[8]). Estas condiciones, como veremos a lo largo del

---

[5] No debe entenderse como castigo, sino como actitudes o expresiones de desaprobación o descalificación de las respuestas no convencionales.

[6] En México, estos pedidos de registro en imagen o audiovisuales se volvieron muy comunes durante el cierre de las escuelas ya que fueron el medio sugerido por la autoridad educativa nacional para registrar las evidencias de trabajo en casa.

[7] Estos términos aluden a intervenciones en las que los docentes *devuelven* la responsabilidad de aprendizaje a los alumnos en la tarea (Brousseau, 1986, 1994, 2007) y *regulan* (Sensevy, 2007) sus intervenciones para permitir que sus estudiantes propongan o exploren estrategias tanto la interpretación como la búsqueda de respuestas para el problema que la situación didáctica les demanda. Los conceptos *devolución y regulación* provienen de la Teoría de las Situaciones Didácticas que, entre otros aspectos, postula que los estudiantes aprenden si construyen conocimientos en forma autónoma.

[8] El contrato didáctico es un concepto elaborado por Brousseau (1982) en el marco de la Teoría de las Situaciones Didácticas y que define como "un conjunto de comportamientos del maestro que son esperados por el alumno y el conjunto de comportamientos del alumno que son esperados por el maestro" (pág. 155). Digamos que se refiere a una serie de expectativas que se establecen explícita o implícitamente entre alumnos y docentes, las cuales regulan la relación de los primeros con el conocimiento que es objeto de aprendizaje (Sadovsky, 2005).

capítulo, también hicieron posible sostener el enfoque de los programas de estudio nacionales. La comunicación colaborativa y el contrato didáctico se convirtieron en dos ejes fundamentales para involucrar a los padres de familia como *acompañantes didácticos*.

En los siguientes apartados abordaremos los criterios que sustentan el diseño de las actividades y focalizaremos las estrategias para orientar la mediación de los acompañantes.

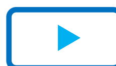
Aproximaciones al acompañamiento didáctico en los hogares

Adicionalmente a la constitución heterogénea de los entornos familiares y la diversidad de situaciones problemáticas derivadas de la crisis que estábamos atravesando colectivamente, las familias y los equipos educativos tuvimos que tomar acuerdos sobre numerosos detalles de la actividad educativa en casa. Entre ellos, las familias tuvieron que decidir quién o quiénes tomarían a su cargo el seguimiento a las actividades escolares de los niños en el hogar. Esto planteó serios desafíos al interior de las familias.

Durante el confinamiento, fueron frecuentes los relatos de maestros del primer ciclo de primaria que recibían escrituras de sus estudiantes sin errores. Los docentes interpretaron la ayuda sobre dirigida de los padres como respuesta a la inquietud de garantizar «tareas bien hechas». En algunos casos, estas «sospechas» incidieron en la decisión de los docentes sobre el tipo de tareas a enviar. En otros casos, las familias decidían no enviar las tareas porque los niños «no sabían hacerla» o porque había tensiones entre padres e hijos porque los primeros desconocían cómo ayudar a leer o a escribir. En algún sentido, este collage de situaciones era previsible.

Al tratarse de los procesos de alfabetización, y sin la presencia de un docente que los guiara, los niños dependían de algún miembro de la familia que presentara las actividades y los apoyara en su realización. Se instauró así la figura que hemos denominado *acompañante didáctico*. Durante la marcha, y sin preparación previa en la mayoría de los casos, los acompañantes en casa resolvieron, a su manera, las necesidades de orientación que identificaban al trabajar con los niños. Por ello, destacamos que la *mediación didáctica en manos de no expertos*, un asunto invisible en la presencialidad, *se* convirtió en un problema *didáctico* a la distancia.

¿Qué sucedió cuando los acompañantes se propusieron apoyar a sus hijos sin disponer de orientaciones específicas? Como es sabido, las creencias e ideas de los acompañantes sobre cómo se aprende a leer y a escribir inciden en las formas de entender qué es una 'ayuda' o 'apoyo'. Generalmente este bagaje de ideas proviene de lo que se recuerda de las propias experiencias como estudiantes o de lo que se ha concebido como 'escribir y leer' (González, 2020). Ejemplificamos esta condición con un caso. El acompañante y el niño realizaron la actividad antes de iniciar el programa ADER.

El video de este ejemplo y su análisis también puede consultarse en:
Siestas de Escritura
Del minuto 32 al minuto 34.
Enlace: https://youtu.be/Zz0c94Jd1EM 

Caso de análisis: Emilio, Parte 1

Emilio cursa el segundo grado de primaria. Sus hipótesis sobre la escritura son muy iniciales. Sabe lo que la escritura “dice”, pero todavía no establece correspondencias entre las emisiones orales y lo escrito.

Su maestra le propone trabajar en casa una actividad con el nombre propio porque sabe que es una fuente de información central para introducir el sistema de escritura en su totalidad.

Contexto de la actividad propuesta por la maestra al estudiante para resolver en casa	
Actividad propuesta por la maestra	Armar el nombre propio completo con letras móviles y su lectura.
Intención de la maestra	Trabajo con el nombre como fuente del repertorio de letras.
Consigna	Arma tu nombre con letras sueltas y luego léelo.
Criterio para proponer el material de trabajo	Las letras móviles descargan al niño de la demanda cognitiva para elegir y trazar las letras, este material podría favorecer la centración en su ordenamiento.

A los padres les solicita que videograben la actividad para registrar el desempeño el niño durante el desarrollo de la actividad. La maestra compartió el video con las autoras para su análisis. Aquí focalizamos el desempeño del niño a la luz de las acciones del adulto que lo acompaña en la tarea.

¿Cómo apoyó el acompañante en la tarea y qué efectos tuvo en el niño? Como veremos, las letras móviles propician una llamada de atención hacia las letras como unidad de trabajo, pero los intentos de interpretación de Emilio indican que él se apoya en los nombres como unidad global. La mediación conlleva la tensión entre el todo y sus partes; en este caso, entre los nombres y sus sílabas. Veamos qué ocurre al inicio.

Desarrollo de la actividad	Acciones de mediación	Efecto en las acciones del niño
	El acompañante arma el nombre completo (dos nombres y dos apellidos) en una lista de cuatro secuencias gráficas, comenzando por los apellidos. No informa al niño sobre este orden.	Emilio sabe que ahí está su nombre completo (dos nombres y dos apellidos).
	Pide al niño que lea su nombre mientras lo señala	Emilio dice su nombre completo, en una emisión, iniciando por su nombre de pila y terminando con sus apellidos (orden inverso a la disposición que hizo el acompañante).
	Pide que se fije bien y que lea despacio.	Dice su nombre lentamente en el mismo orden (nombre y apellidos) y señala algunas letras. La cantidad y disposición de las letras no corresponde a la cantidad de nombres y apellidos.

Para Emilio, el ordenamiento de su nombre se convierte en un obstáculo al momento de poner a prueba sus anticipaciones. La cantidad de unidades gráficas (cartulinas con letras) también resulta problemática. El acompañante detecta estos obstáculos[9]. Procura sostener el apoyo y propone una nueva estrategia de mediación: leer por partes, delimitando unidades menores al nombre. Parece dudar en usar las letras como referencia, pero se decide por las sílabas. Analicemos la nueva estrategia y sus efectos en el niño.

Desarrollo de la actividad	Acciones de mediación	Efecto en las acciones del niño
Lectura del apellido Chavero A: *ce, hache, a* (señalando las letras del primer apellido) E: *Carlos Emilio Chavero Chavero* (...) (El acompañante señala la sílaba Cha) E: *car-los* A: *Carlos está acá* (señala la línea que corresponde) *aquí dice cha* (señalando en el apellido) E: (al mismo tiempo) *chavero, chavero* A: *cha-ve-ro* (señalando las sílabas del primer apellido) E: *Chavero, Chavero*	• El acompañante conduce la situación: • dirige la atención del niño indicando dónde leer con las manos, • apela a llamar la atención del niño con amabilidad.	• El niño sigue con atención los señalamientos del acompañante.
	• El acompañante modela la lectura: • deletrea la sílaba en una ocasión, • delimita los recortes silábicos.	• Intenta apoyarse en lo que sabe de su nombre para responder al pedido de lectura: lo escrito tiene su nombre completo y así lo dice la primera vez. Anticipa la interpretación conforme un orden conocido: si su primer nombre es Carlos, espera encontrar ese nombre en la primera línea. Reitera su estrategia de interpretación: ante la mención de las sílabas, dice su nombre o sus dos apellidos.
	• El acompañante corrige los intentos de interpretación: señala la línea con la respuesta esperada.	• El niño observa con atención los señalamientos del acompañante.

En la interacción entre Emilio y su acompañante conviven dos perspectivas sobre la escritura. Las aproximaciones del acompañante están orientadas por criterios aditivos: las palabras se pueden descomponer en sílabas; si se reconocen esas sílabas y luego se juntan, se pueden leer las palabras. En cambio, como ya mencionamos, las unidades que Emilio identifica en la escritura son nombres, unidades con significado pleno. Por ello, al leer espera encontrar sus nombres, no pedacitos de ellos.

La tensión entre perspectivas no impidió la realización de la actividad. La actitud del acompañante es paciente y él se sostiene en la intención de orientar al niño. Sin embargo, otras decisiones, como la disposición del orden de los nombres o la centración en las sílabas, no contribuyen a que Emilio aborde la tarea con sus posibilidades.

---

9 Una discusión amplia sobre la noción de 'obstáculo' se puede encontrar en Brousseau (2007).

El ejemplo muestra que, aunque la actividad y el acompañante tengan la intención "de hacer aprender", es en el intercambio entre el acompañante y el niño (la *acción conjunta*, en términos de Sensevy y Mercier, 2007) donde realmente se construye (o no) el significado de la situación y del conocimiento.

Los casos de mediaciones no productivas fueron recurrentes antes y durante las primeras semanas del programa. Todas tenían un aspecto en común: la actitud de los acompañantes ante las respuestas no convencionales de los niños. En la escuela, durante mucho tiempo, las respuestas erróneas o desviantes han sido consideradas como algo que debe evitarse. Si aparece, entonces hay que arreglar de inmediato o poner en marcha estrategias correctivas como observación y copia del modelo 'correcto'.

Desde la postura constructivista, estas respuestas no convencionales se consideran una ventana a los saberes de los niños. Por ello, la presencia de errores se concibe como un espacio fecundo para la intervención (Kaufman, Castedo, et al, 1989). En el enfoque de la didáctica constructivista, la expectativa no es que las respuestas de los niños sean correctas. Es más relevante disponer las condiciones que favorezcan la reflexión de los niños sobre la escritura, de acuerdo con sus posibilidades.

Una de estas condiciones es la actitud *del mediador* ante el rol que le corresponde al aprendiz en el desarrollo de las actividades. El sentido de mediación se entiende mejor cuando se reconoce que el aprendizaje procede de la acción del niño sobre los objetos de conocimiento y no de la enseñanza directa. Solo así se comprende el papel fundamental del docente como generador de oportunidades para que los niños establezcan esos vínculos de *acción sobre el objeto* (una premisa psicogenética).

Mediar es promover que los estudiantes lleven adelante determinadas acciones que les permitan reconstruir el contenido disciplinar *a partir de sí mismos,* en interacción con textos u otras fuentes de información; es abrir en diálogos que los ayuden a pensar o a confrontar la funcionalidad de sus estrategias y saberes; es provocar intercambios donde haya que contrastar razonamientos. Es decir, mediar supone brindar los medios para estructurar las experiencias de sus estudiantes con el fin de ampliar su comprensión y *autonomía* (Vergnaud, 2001). El docente que se asume como mediador busca "hacer pensar", "hacer decir", "hacer hacer", "hacer explorar", "hacer analizar" a sus estudiantes ante un problema. En términos de Lerner (2004: 98):

> Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar distintos puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es –finalmente- promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela.

Sabíamos que la mediación es un saber especializado de la enseñanza que no podía transferirse, sin más, a los padres de familia. También sabíamos que la mediación didáctica era esencial ya que, sin este recurso, los avances de los niños serían limitados. El desafío era encontrar una solución sin someter a los acompañantes a presiones extenuantes y sin obligarlos a aprehender saberes teóricos de manera explícita.

El diseño didáctico: aporte de la investigación didáctica en la presencialidad como referencia para el trabajo a la distancia

Presentamos los elementos del dispositivo didáctico (enfoque, objeto de enseñanza, situaciones didácticas y orientaciones a los acompañantes). Acompañamos la presentación con referencias explícitas a las nociones y conceptos provenientes de la investigación didáctica que nos ayudaron a la toma de decisiones para cada uno de los desafíos que esta misión planteaba.

a) El enfoque

Desde la publicación del libro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en 1979, se sabe que el encuentro de los niños con la cultura escrita sucede mucho antes de ingresar a la educación formal. Antes de asistir a la escuela, los niños ven que la gente lee y escribe; descubren que los haceres con la escritura cumplen funciones importantes en la vida social; incluso se han planteado hipótesis sobre cómo funciona el lenguaje escrito.

Precisamente fue la consideración al niño que aprende lo que suscitó, en la década de 1980, una intensa reflexión acerca de cómo conviene abordar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Estas preocupaciones fueron recogidas y transformadas en el objeto de estudio de la investigación didáctica de la lengua escrita de orientación constructivista, bajo los estudios pioneros de Delia Lerner, Ana María Kaufman, Margarita Gómez Palacio, Ana Teberosky, Telma Weisz, desarrollados activamente en distintos países hispanoamericanos.

Cuarenta años después, la investigación didáctica de la lengua escrita realizada en distintos países del mundo, particularmente los hispanohablantes – se ha constituido como una disciplina de carácter propio[10]. Esta Didáctica específica de orientación constructivista ha aportado (y sigue desarrollando) proyectos de enseñanza y un marco de situaciones didácticas fundamentales que ponen los procesos intelectuales de los niños al centro y que contribuyen productivamente a que los niños construyan estados

---

[10] Gracias al trabajo de las investigadoras pioneras, antes mencionadas, y de otras como Mirta Castedo, Claudia Molinari, Myriam Nemirovsky, Sofía Vernon o Mónica Alvarado, entre muchas otras que ellas mismas han formado en los posgrados donde han desempeñado su labor profesional.

mayores de conocimiento sobre la lengua escrita (Alegría y Cisternas, 2018). Los programas de estudio mexicanos, de hecho, han incorporado esta perspectiva didáctica para la enseñanza de la lengua escrita, en alfabetización inicial y en etapas posteriores.

b) El objeto de enseñanza

La Didáctica de la lengua escrita toma en cuenta la naturaleza del objeto de conocimiento. Concibe a la escritura como un objeto social y cultural que se desarrolla a través de un conjunto de prácticas y a propósito de una necesidad comunicativa entre las personas. En el lenguaje convergen comportamientos recurrentes y expectativas compartidas por una comunidad (Lerner, 2001a) e incluye sus formas escritas, puesto que son otra manifestación material y simbólica del mismo lenguaje. Esta conceptualización de la lengua escrita dio lugar a la definición de las *prácticas sociales del lenguaje* como objeto de enseñanza en los programas de estudio mexicanos para la enseñanza de la lengua (SEP, 2006, 2017). Incluso, otros recursos oficiales, como los Libros de Texto Gratuitos (un paquete de libros que los niños mexicanos reciben cada inicio de ciclo lectivo), recuperan el sentido de la lengua escrita como un objeto social y cultural a través de las actividades y proyectos que proponen.

La incorporación del objeto de enseñanza en la escuela, tal como lo define la perspectiva constructivista, conlleva múltiples desafíos[11]; pero es la mejor opción para poner al alcance de los estudiantes modos de utilizar la lengua escrita con un sentido culturalmente significativo. La perspectiva constructivista también conlleva la planeación de una enseñanza que evite la simplificación y la distorsión de la escritura como un mero código de transcripción de la oralidad. Este fue un aspecto de amplia consideración en el diseño de las actividades para el programa ADER.

c) Las situaciones didácticas

¿Cómo sostener el enfoque en las tareas a distancia? La investigación didáctica ha estudiado rigurosamente situaciones de lectura y escritura que hacen posible generar interacciones productivas entre los estudiantes y el objeto a conocer. Estos proyectos

---

[11] En su libro *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, Delia Lerner (2001)* dedica el capítulo "Acerca de la transposición didáctica: la lectura y la escritura como objetos de enseñanza" a explicar los desafíos de incorporar a la escuela una versión social de las prácticas de lectura, escritura y del intercambio oral. Entre ellos, plantea la divergencia entre los propósitos tradicionales de la lectura y la escritura en la escuela y los que tienen fuera de la escuela; la exigencia de la fragmentación de las prácticas como contenidos para ser graduados y distribuidos a lo largo de la escolarización; la definición de los conocimientos y estrategias que los niños deben aprender para que sean evaluados. Sugerimos su lectura.

y situaciones son un *medio*[12] para que el estudiante interactúe con el objeto de conocimiento convocado (el saber específico que el niño debe aprender). Sin embargo, como lo señalan Lerner y Castedo en Cisternas y Alegría (2018), no todas las reflexiones sobre la escritura y sus elementos se desarrollan de manera natural y espontánea en contacto exclusivo con la lengua escrita. De ahí que esta Didáctica también haya aportado un acervo de situaciones fundamentales para ayudar a los niños a reflexionar sobre aspectos específicos del sistema de escritura.

Para el programa ADER este acervo sirvió como fuente de inspiración para identificar situaciones que remitieran a prácticas de lenguaje domésticas o sociales reconocibles por los niños que implicaran leer y escribir en los hogares durante el confinamiento, así como para el diseño de situación de reflexión sobre la lengua.

Las situaciones diseñadas se concretaron en el formato de fichas, que pueden circular y ser leídas con facilidad por WhatsApp. Para responder a la perspectiva didáctica, categorizamos las fichas en secciones diferenciadas por colores, de acuerdo con propósitos de aprendizaje diferenciados (Cuadro 1).

Sección	Contribuyen a que los niños...
Fichas azules *Prácticas de lectura y escritura domésticas*	• Desarrollen habilidades para leer y escribir textos de uso cotidiano en el entorno doméstico. • Participen como lectores y escritores competentes en situaciones comunicativas familiares.
Fichas amarillas *Juegos para pensar en la escritura*	• Enfrenten, con confianza, situaciones de escritura y lectura lúdicas que implican pensar y focalizar el sistema de escritura para participar y explorar. • Construyan una buena relación con la escritura
Fichas verdes *Actividades para consolidar y usar lo que aprendo sobre la escritura*	• Pongan a prueba sus hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de escritura. • Obtengan las herramientas conceptuales que les permitan comprender adecuadamente las propiedades de la escritura en situaciones con sentido comunicativo.
Fichas moradas *Tiempo de leer y de narrar*	• Disfruten de la escucha de cuentos y narrativas infantiles • Compartan sus interpretaciones. • Descubran formas de expresión del lenguaje que se escribe en estos géneros.

Cuadro 1. Categorías del sistema de fichas, según sus objetivos

[12] Usamos el término *medio* en el sentido de Brousseau. La teorización propuesta por Guy Brousseau retoma las hipótesis de Piaget sobre el aprendizaje por adaptación. Como él mismo dijo, "todo conocimiento debe surgir de la adaptación *a una situación específica"* (Brousseau, 1986/1998 p. 49) o también: "El alumno aprende adaptándose *a un medio* que es factor de contradicciones, dificultades, desequilibrios, un poco como lo hace la sociedad humana. En este caso, las situaciones didácticas son el medio diseñado con la intención de provocar tal adaptación.

Una vez concebido este sistema de categorías, sabíamos que el siguiente problema sería la elección y el orden de asignación de las situaciones para cada niño. Para Vergnaud (1998), esta elección es el primer acto de mediación que realiza un docente. La selección de la situación de aprendizaje no se circunscribe a la mera elección de una actividad para realizar en clase (Sensevy, Mercier y Schubauer-Leoni, 2000). El docente elige en función del posible impacto que una determinada situación tiene para los avances conceptuales en los niños. Dado que el programa estaba centrado en los procesos de aprendizaje individuales, no diseñamos ni elegimos un stock de actividades a priori. Los observables sobre los avances o dificultades que identificamos en el desempeño de cada caso fueron la base para decidir qué actividades convenía diseñar en y en qué momento proponerlas.

¿Cómo identificar la conceptualización que ha elaborado un niño sobre la escritura? ¿Cómo distinguir un avance o interpretar las dificultades ante el problema que plantea la situación? En el primer capítulo, Angélica Möller ha ilustrado los momentos por los que atraviesan los niños a lo largo del proceso de apropiación del sistema de escritura (diferenciación de la escritura, diferenciación entre escrituras y fonetización de la escritura). También ha señalado los efectos de la participación de niños y niñas en prácticas de lectura y escritura en el aprendizaje sobre el lenguaje que se escribe.

¿Cómo ayuda el conocimiento de la psicogénesis de la escritura al diseño de una propuesta didáctica? Sin duda, es imprescindible que un docente, o futuro docente, conozca las conceptualizaciones infantiles acerca del sistema de escritura: "mirar las conceptualizaciones de los niños desde el saber y mirar el saber desde las conceptualizaciones de los niños" (Lerner, 2001b: 284). En términos de la enseñanza, conocer las conceptualizaciones de los niños sobre la escritura en distintos momentos de la adquisición no conlleva planificar situaciones didácticas específicas para cada nivel. Más bien, el conocimiento de los niveles de conceptualización ayuda al docente *a reconocer, tener presente y anticipar la diversidad*[13] *de respuestas que pueden producir los niños en proceso de alfabetización de una clase* ante una misma situación. Esta consideración sobre la diversidad es ya una acción didáctica.

La definición de situaciones de aprendizaje implicaba otro problema. La investigación didáctica ha hecho evidente que los procesos de adquisición y uso de la lengua escrita requieren de tiempos de elaboración más o menos prolongados tanto como de una organización de la enseñanza montada en la *diversidad, continuidad, simultaneidad y progresión* de situaciones de aprendizaje. Esto quiere decir que la enseñanza debe proveer oportunidades para que los estudiantes puedan "participar en la mayor diversidad posible de situaciones, mantener su continuidad, programar situaciones simultáneas que se desarrollan en un mismo período del año, prever la progresión en que serán presentadas y sostenerlas con frecuencia cotidiana" (Castedo, 2015:27). La finalidad es que los niños puedan establecer nuevas relaciones con el conocimiento en cada oportunidad. En palabras de Lerner (2001: 281): "para lograr

[13] Para profundizar sobre la consideración de la diversidad en el aula, sugerimos leer Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. Revista *Lectura y vida,* UNLP, Buenos Aires.

que los alumnos reconstruyan determinados conceptos, es necesario poner en acción algo más que situaciones didácticas aisladas, es necesario involucrarlos en una cadena de situaciones que al decir de Brousseau (1982a), constituyen una pequeña génesis artificial del concepto. Una génesis escolar artificial.

En la distancia, no había condiciones para disponer esta cadena de situaciones o proponer proyectos de enseñanza. No obstante, consideramos que era viable sostener, en alguna medida, los criterios de diversidad, continuidad, simultaneidad y progresión antes mencionados. La vía para conseguirlo fue la disposición organizada y sistemática de contenidos a problematizar (aprendizajes convocados) en las situaciones definidas. ¿De qué manera se concretaron estos criterios en el sistema de fichas propuesto? Cada familia recibía cada semana dos tipos de actividades:

- un conjunto de tareas específicas para problematizar las hipótesis sobre el sistema de escritura en cada nivel de desarrollo;
- un conjunto de situaciones de las secciones Tiempo de leer y narrar o Prácticas sociales del lenguaje, comunes para todos los niveles, pero con indicaciones para que los niños las resolvieran en función de sus propias posibilidades. Cada familia recibía entre 7 y 11 actividades por semana, a fin de mantener un mínimo constante de actividad diaria que fuera manejable para la familia.

El siguiente nivel del diseño de las situaciones fue la *definición de las consignas* y la previsión de la organización de las condiciones para el desarrollo de la situación, considerando las limitaciones del trabajo en el hogar. Por ejemplo, en casa no se podía prever trabajo en pares o momentos de socialización de ideas en grupos de pares. Por ello, todas las consignas para los estudiantes remiten a un trabajo individual.

El diseño consideró, además, el campo de restricciones de los contextos familiares. Las actividades no generaron ninguna inversión económica. Previmos el uso de materiales disponibles en los hogares y que su realización no excediera 20 minutos de duración.

d) Las orientaciones para la mediación deseable de los acompañantes

Como dijimos antes, el contrato comunicativo nos permitió cierto contacto directo con los acompañantes, para hablar de las situaciones didácticas (actividades), de las anticipaciones de las respuestas de los niños y de las acciones e intervenciones a las que podrían recurrir para (re)orientar las acciones y reflexiones de sus niños. No obstante, éramos conscientes de que esta comunicación sería insuficiente para garantizar la movilización de las actitudes e ideas sobre la escritura y el aprendizaje.

Una primera decisión fue diferenciar dos secciones en el diseño de las fichas. En la parte superior se encontraba la consigna para los niños. En la parte inferior aparecían las instrucciones para el desarrollo de la tarea (procedimiento), distinguiéndose de las recomendaciones para los acompañantes (intervenciones) que se habían compartido y comentado en la mensajería. Esta sección servía como apunte para que los acompañantes recordaran o retomaran la información cuando lo necesitaran.

A sugerencia de una mamá acompañante, quien pidió separar lo que debía hacer de lo que no debía hacer, recurrimos a dos símbolos reconocidos genéricamente por los mexicanos: "✓" (como "bien", "sí") y "✕" (como "no", "incorrecto") para hacer estas distinciones. Esta disposición fue de gran utilidad porque agilizó las consultas de los acompañantes, dada la facilidad para ubicar la información que buscaban. (Figura 1)

Figura 1. Ejemplos de la composición de las fichas con actividades

¿Con qué criterios decidimos las orientaciones que debían aparecer? La investigación didáctica no solo ha estudiado el funcionamiento de las situaciones didácticas en las aulas, también ha analizado y sistematizado las *intervenciones* del docente que favorecen los avances de los niños y que les devuelven autonomía. La explicitación y

efectos de estas intervenciones ya estudiadas pueden consultarse en la vasta bibliografía publicada por las investigadoras de la perspectiva constructivista[14]. Si las consideramos en su conjunto, encontramos que las intervenciones responden a, al menos, tres macro-propósitos de enseñanza que sintetizamos en el siguiente cuadro (Cuadro 2).

Intervenciones dirigidas a crear condiciones áulicas favorables para aprender (establecer un contrato didáctico)	Intervenciones dirigidas a problematizar las ideas de los niños con miras a movilizarse hacia estados mayores de conocimiento	Intervenciones dirigidas a tender puentes entre los problemas a resolver y las posibilidades de los niños
Por ejemplo, • Crear ambientes seguros para que los niños se atrevan a escribir o leer según sus conceptualizaciones. • Constituir a la clase como una comunidad pensante para favorecer ciertas discusiones e intercambios, donde cada miembro se sienta autorizado a participar y donde sus ideas sean respetadas y valoradas. • Asegurar acceso libre a materiales y otros recursos que ayuden a pensar o resolver un problema. • Establecer un clima intelectual que promueva y valore los razonamientos y justificaciones de los niños.	Por ejemplo, • Los momentos de socialización a propósito de una reflexión específica sobre la lengua escrita para crear consensos. • La contra argumentación o discusión de ideas divergentes. • La estrategia de pensar en voz alta. • La sugerencia de comparar o revisar una respuesta propia con un modelo institucionalizado o confiable.	Por ejemplo, • El ofrecimiento directo de información que desconocen. • Recordatorios sobre los recursos disponibles que pueden ser útiles para resolver un problema. • La discusión o puesta en prueba de estrategias que los ayuden a coordinar información que poseen. • La orientación hacia reflexiones que ayuden a construir ideas más elaboradas.

Cuadro 2. Síntesis de intervenciones didácticas y macro-propósitos de enseñanza

Como es de suponer, este detallado acervo de intervenciones fue muy útil. No obstante, también era claro que no podíamos trasladar las intervenciones tal cual aparecen en la bibliografía al programa. Las orientaciones para los acompañantes debían responder a los problemas de las situaciones planteadas y a las posibilidades particulares de los niños. En las fichas, incluimos intervenciones asociadas a un ambiente de trabajo deseable (por ejemplo, dar tiempo para responder, no descalificar escrituras, poner fuentes de información a disposición). También incluimos intervenciones específicas para la mediación durante el abordaje de los desafíos conceptuales planteado por una determinada situación y para el momento específico de las hipótesis de cada niño.

[14] Por ejemplo, Kaufman, A.M. y Caldani, F. (2018) *Prácticas del Lenguaje progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo.* Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires o el conjunto de *Documentos Transversales del Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

El efecto de las orientaciones en la mediación efectivamente realizada por los acompañantes

Para ilustrar los cambios en la actitud y características de la mediación de los acompañantes, recurrimos nuevamente a un análisis de caso. Revisemos qué sucedió con Caso de análisis: Emilio, parte 1, y con su acompañante en una situación del programa.

Caso de análisis: Emilio, Parte 2

Recordemos que Emilio todavía no había problematizado la relación entre la oralidad y la escritura desde la lógica del todo y las partes. Esto lo vimos cuando decir su nombre implicaba para él enunciar nombres y apellidos en una sola emisión e identificar lo por escrito no le representaba la necesidad de ubicar los segmentos que representan cada uno de sus nombres y apellidos por separado.

Para ayudarle a descubrir esas relaciones ("parte-todo" / "oralidad-escritura"), Emilio recibió varias fichas sobre la escritura de nombres propios (el suyo y el de sus familiares). Una de estas situaciones fue la identificación de los nombres escritos de cada miembro de la familia en los documentos de identidad (Figura 2).

Contexto de la actividad propuesta al estudiante para resolver en casa	
Actividades propuestas	Identificar el propio nombre y los nombres de los miembros de la familia en documentos de identidad oficiales.
Intenciones de las situaciones	Establecer la relación entre la emisión total de los nombres y apellidos conocidos y su representación escrita. Conocer la escritura de los nombres de cada miembro de la familia. Ampliar el repertorio de letras conocidas a partir de la lectura de nombres propios familiares.
Consignas	Ficha 1: "Te voy a mostrar unos documentos importantes que dicen quién eres tú. Fíjate muy bien en el lugar donde aparece tu nombre" Ficha 2: "Te voy a mostrar unos documentos muy importantes que usamos los miembros de la familia. Fíjate muy bien dónde aparecen nuestros nombres"
Criterio para proponer el material de trabajo	Los nombres aparecen en un portador con uso social conocido: actas de nacimiento, cartillas de vacunación, etc. Los nombres aparecen destacados de otras informaciones y suelen presentarse en un orden distinto al conocido por los niños (mostrar los apellidos, antes de los nombres).
Apoyos para la autonomía	Modelo de escritura de los nombres en tarjetas

CIENCIA EN LA DOCENCIA

MI NOMBRE Y MI IDENTIDAD

Tema: Trabajo con nombres
Prácticas de lectura y escritura
Ficha #1

Instrucciones para el estudiante

"Te voy a mostrar unos documentos muy importantes porque dicen quién eres tú. Fíjate muy bien en el lugar donde aparece tu nombre".

Guadalupe Díaz Martínez Juan Pablo Pérez Lira

Indicaciones para el acompañante

1. **Invite al estudiante a conocer dos documentos oficiales que marcan su identidad:** *acta de nacimiento, cartilla de vacunación y/o certificado de preescolar.*
2. **Platique con el estudiante sobre la función de cada documento y sobre cómo en cada uno aparece la escritura de su nombre.**
3. **Señale con su dedo en qué parte aparece el nombre del niño. Léalo.**
4. **Escriba frente al niño/a su nombre y apellidos en tarjetas diferenciadas.**
5. **Lea lo que dice cada tarjeta:** *"Aquí dice Guadalupe".*
6. **Con apoyo de las tarjetas, pida al niño/a que trate de identificar su nombre en uno de los documentos oficiales.**

¿Cómo ayudar?

- **Dele tiempo para pensar una respuesta antes de ofrecer ayuda o reiterar la indicación.**
- **Señale y lea el nombre recorriendo con el dedo índice.**
- **Lea en voz alta cada parte del nombre y luego invite al niño a que la repita:** *"Aquí dice Carlos. Ahora tú.. ¿Qué dice?"*
- **Apóyese en la tarjeta con el nombre para señalar la letra inicial:** *"mira, con ésta inicia tu nombre, busca palabras inician con la misma, a ver si entre ellas está tu nombre"*
- **Delimite una sección del documento donde se encuentra el nombre, sin señalarlo:** *"en este recuadro que estoy marcando con mi dedo están tu nombre y otras palabras, dime si lo encuentras".*

¿Qué No hacer?

- **Evite indicar la respuesta esperada.**
- **Evite anticipar pistas, como nombres de letras o sus sonidos.**

¿Qué reportar?

Si puede, videograbe las expresiones y acciones del niño o niña durante la actividad y envíe el video por Whatsapp.
Si no puede, por favor reporte lo siguiente en el chat.

- ¿Mostró interés en los documentos?
- ¿En qué se fijó cuando trataba de leer los nombres?
- ¿Dijo las letras o las sílabas iniciales?
- ¿Le pidió ayuda? ¿Cuál?
- ¿Qué tanto le sirvieron las tarjetas como apoyo?

CIENCIA EN LA DOCENCIA

EL NOMBRE DE MIS FAMILIARES

Tema: Trabajo con nombres
Prácticas de lectura y escritura
Ficha #2

Instrucciones para el estudiante

"Te voy a mostrar unos documentos que importantes que usamos los miembros de la familia. Fíjate muy bien en el lugar donde aparecen nuestros nombres".

Paula Gonzalo López Juan Díaz Martínez Pérez

Indicaciones para el acompañante

1. Invite al estudiante a conocer al menos un documento oficial o escolar donde aparezcan los nombres de los miembros de la familia: *acta de nacimiento, credencial para votar, credencial laboral o escolar..*
2. Platique con el estudiante sobre la función de cada documento y sobre cómo en cada uno aparece la escritura de su nombre.
3. Señale con su dedo en qué parte aparece el nombre de cada miembro de la familia. Léalo en voz alta.
4. Escriba frente al niño/a su nombre y apellidos de cada miembro de la familia en tarjetas diferenciadas.
5. Lea lo que dice cada tarjeta: *"Aquí dice Mauro. Ese es el nombre de tu papá".* (Repetir con cada miembro)
6. Con apoyo de las tarjetas, pida al niño/a que trate de identificar su nombre en uno de los documentos oficiales.

¿Cómo ayudar?

- Dele tiempo para pensar una respuesta antes de ofrecer ayuda o reiterar la indicación.
- Señale y lea los nombres recorriendolos con el dedo índice.
- Lea en voz alta cada parte del nombre y luego invite al niño a que la repita: *"Aquí dice Mauro. Ahora tú.. ¿Qué dice?"*
- Apóyese en la tarjeta con el nombre para señalar la letra inicial: *"mira, con ésta inicia el nombre de Mauro, busca palabras que inician con la misma, a ver si lo encuentras"*
- Delimite una sección del documento donde se encuentra el nombre, sin señalarlo
- Pida que lea: *"con tu dedo, despacito, ve señalando cómo dice el nombre"*
- Elija dos casos para preguntar: ¿en qué te fijaste para encontrarlo?Es posible que el estudiante se canse después de analizar y de tratar de leer los nombres. Por ello...
- Se puede hacer una sesión para trabajar con el documento de un miembro de la familia a la vez.
- Invite a repetir la lectura. Animela/lo a reintentarlo después.

¿Qué No hacer?

- Evite indicar la respuesta esperada.
- Evite anticipar pistas, como nombres de letras o sus sonidos.

¿Qué reportar?

Si puede, videograbe las expresiones y acciones del niño o niña durante la actividad y envíe el video por Whatsapp.
Si no puede, por favor reporte lo siguiente en el chat.

- ¿Mostró interés en los documentos?
- ¿En qué se fijó cuando trataba de leer los nombres?
- ¿Dijo letras o sílabas iniciales al tratar de leer los nombres?
- ¿Le pidió ayuda? Diga cuál.
- ¿Qué tanto le sirvieron las tarjetas como apoyo?

Figura 2. Fichas vinculadas con la situación de identificación de nombres

Las actividades de estas fichas articulan los criterios señalados en el apartado anterior, situando la atención de los niños en la pregunta "¿dónde dice?". La situación propuesta en estas actividades es el *medio* para que los niños elaboren sus ideas sobre la correspondencia entre nombres escritos y su emisión oral. La mediación propuesta propició que Emilio, efectivamente, explorara los textos de manera autónoma. También se sugirió leer y modelar el uso de las tarjetas con los nombres como referencia para buscar y para validar las respuestas, apoyado en el contraste.

Cuando vimos avances en el reconocimiento de las escrituras y referencias a los índices iniciales de los nombres, consideramos oportuno proponer una situación de lectura por sí mismo; es decir, sin el apoyo directo del mediador.

Contexto de la actividad propuesta al estudiante para resolver en casa	
Actividade propuesta	Lotería de nombres
Intención de la situación	Usar el bagaje de nombres conocidos para participar en un juego de manera autónoma a través de la lectura por sí mismo. Evidenciar el avance del establecimiento de las relaciones entre oralidad y escritura y de la parte-todo en unidades, a través de los nombres y apellidos como unidades escritas.
Consigna	"Vamos a jugar a la lotería. Yo voy a cantar el nombre que aparece en la tarjeta. Cada uno va a buscarlo en su tablero. Si aparece, ponemos un frijolito encima"
Criterio para proponer el material de trabajo	Nombres de la familia incluidos en actividades previas. Incorporación de algunos nombres nuevos como elementos para evaluar la estrategia de lectura por sí mismo.
Apoyos para la autonomía	La tarjeta con el nombre para buscar permanece a la vista del niño para su consulta.

CIENCIA EN LA DOCENCIA

LOTERÍA DE NOMBRES

A B C

Tema: Trabajo con el nombre

JUEGOS PARA PENSAR SOBRE LA ESCRITURA

Ficha#5

Instrucciones para el estudiante

"Vamos a jugar lotería. Yo voy a decir el nombre que aparece en la tarjeta. Cada uno va a buscarlo en su tablero. Si aparece, ponemos un frijolito encima.

Ruby
Uriel
Nahomi
Erick
Antony
Dilan
Santiago
Uriel
Alain

Indicaciones para el acompañante

1. Prepare una lotería con los nombres de los miembros de la familia y otros nombres con los que hayan trabajado en las fichas# 3 y 4. Por supuesto, también prepare las cartas para cantar los nombres.
2. Explique al estudiante cómo se juega Practiquen una o dos veces usando su nombre y el de su mamá como ejemplo.
3. Jueguen una ronda. Cada que cante el nombre, deje la tarjeta a la vista del estudiante por si requiere apoyo.
4. Cuando ponga un frijolito, pídale que lea y compare el nombre de su tablero con el de la tarjeta.
5. Si el estudiante quiere jugar otra ronda, háganlo. De otro modo, jueguen otros días.

¿Cómo ayudar ?

- Invite al niño a cantar las tarjetas que tiene los nombres de la familia. Usted puede leer los demás.
- Si es muy difícil para el estudiante, usted puede leer cada nombre mostrando con el dedo lo que va leyendo. Luego le pide al estudiante que relea el mismo nombre siguiendo con su dedito. Ejemplo *"Mira aquí dice Emilio. A ver ahora tú lee el nombre que dice aquí"*
- Dialogue con el estudiante: *Con tu dedito muéstrame en qué te fijaste para saber que ahí debes poner un frijolito. Vamos a verificar si las escrituras del nombre cantado iguales. No vaya a ser que quieras hacer trampa.*
- Si hay algo en lo que no se ha fijado, ayúdelo a que lo tome en cuenta.
- Repita con cada nombre.

¿Qué NO hacer?

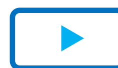
- Evite presionar al estudiante. Los aprendices necesitan tiempo para analizar y buscar la solución a la tarea.
- Evite cantar otro nombre antes de que el estudiante haya revisado si tiene o no ese nombre en su tablero.

¿Qué reportar?

Si puede, videograbe las expresiones y acciones del niño o niña durante la actividad y envíe el vídeo por Whatsapp. Si no puede, por favor reporte lo siguiente en el chat.

- ¿En qué se fijó cuando trataba de identificar si los nombres cantados estaban en su tablero?
- Mientras comparaba las escrituras, ¿en qué se fijó para confirmar si los nombres eran los mismos?

La dinámica del juego propuesto contribuye a dar sentido a la búsqueda de los nombres y dispone una cierta igualdad de circunstancias entre los participantes. La búsqueda se justifica porque es el mecanismo para ganar. La situación de juego también ofrece la ventaja de restringir la ayuda directa entre jugadores (si un jugador ayuda a otro, es trampa). En términos didácticos, esta restricción es la entrada natural para pedir al niño que resuelva la búsqueda por sí mismo. De igual modo, da contexto natural al silencio y la espera del acompañante. Previmos que estas ventajas darían condiciones propicias para que Emilio realizara la búsqueda, el análisis y la comparación con tiempo y sin interrupciones para pensar. Analicemos la realización efectiva de estas anticipaciones y sus efectos en el desempeño del niño.

El video de este ejemplo y su análisis también puede consultarse en:
Siestas de Escritura
Del minuto 54 al minuto 55
Enlace: https://youtu.be/Zz0c94Jd1EM 

Desarrollo de la actividad	Acciones de mediación	Efecto en las acciones del niño
Emilio juega a la lotería. Su papá es el encargado de cantar los nombres. Es el único participante. Su mamá hace el registro en video.	El papá de Carlos Emilio es el encargado de cantar los nombres.	▪ Escucha con atención a la emisión oral del nombre. ▪ Busca la representación escrita que corresponde en el tablero (primera pista de la asociación oralidad-escritura). ▪ El niño conserva la referencia del nombre, lo repite durante la búsqueda. ▪ Coloca la moneda donde considera que está escrito el nombre cantado.
	El papá forma una pila con los letreros que va cantando. Solo queda a la vista el nombre que será buscado.	▪ Con el letrero a la vista, el niño puede notar las coincidencias o discrepancias con su elección.
	El papá espera a que el niño encuentre el nombre antes de pasar al siguiente.	▪ El niño está relajado y avanza con agilidad en la identificación de los nombres.
El primer nombre para buscar es Jesica. Emilio elige Yolanda.	Ante la elección de Yolanda, en lugar de Jésica, y al ver que Emilio repite el nombre Jesica, la mamá dice: Fíjate *bien.*	▪ Consulta la tarjeta de referencia. ▪ Cambia su primera elección, identifica el letrero correcto en el tablero y pone la moneda.
Al terminar la ronda, la mamá de Emilio solicita la lectura de nombres.	La mamá reitera el pedido de lectura y ella misma lee (modela) el primer nombre: *con tu dedo, señálale.*	▪ El niño comienza diciendo los nombres. ▪ El niño comienza a ajustar la emisión oral con el nombre escrito con ayuda del dedito. ▪ Cuando lee, usa el dedo para ajustar un número determinado de sílabas con igual número de señalamientos en cada nombre.

Son notorias las diferencias en el desempeño del niño entre la actividad 1 (previo a la participación en el programa) y esta actividad (a tres semanas de inicio del programa). En la primera actividad, Emilio básicamente se limitó a repetir lo que decía su acompañante, luego de sus primeros intentos. En el juego de lotería, Emilio está dispuesto a buscar la solución por sí mismo. Incluso, aparecen atisbos de una interpretación más elaborada (hay intentos de ajustar la emisión oral a lo escrito). Esto que hace Emilio no es simple. El niño tiene que coordinar la información conocida (los nombres corresponden a miembros de

la familia) con algunas propiedades de la escritura (cada nombre tiene una escritura diferente, las palabras que inician igual, también tienen parecido cuando se dicen, la emisión oral se ajusta al nombre escrito, etcétera).

Durante el juego, observamos que el papá sigue las orientaciones al pie de la letra: modula el ritmo al pasar los nombres, espera en silencio mientras el niño busca los nombres o consulta la tarjeta (el texto modelo). Llamamos la atención hacia estas acciones porque ayudan a mostrar que la mediación didáctica también toma forma en actos de *regulación* (Sensevy y Mercier, 2007) y de *silencio intencionado*. En el caso de Emilio, el efecto de la mediación regulada del acompañante posibilitó el desempeño del niño con bastante autonomía, porque su búsqueda no dependió de ayudas directas ni de respuestas sugeridas para llegar a soluciones exitosas.

La mediación que permite autonomía es, a su vez, un acto de *devolución* (Brousseau, 2007). ¿Qué devuelve? La responsabilidad al niño para asumir un papel activo en la solución de un problema, haciendo uso de los aprendizajes que posee y poniendo en marcha las estrategias que ha estado construyendo.

Los acompañantes devuelven a Emilio el problema cuando le permiten leer por sí mismo los nombres en el tablero para buscar el que fue cantado. También cuando la mamá le pide que se fije bien, invitando a releer con el dedito como estrategia para corregir (sin dar la respuesta).

Cuando los acompañantes de Emilio aceptan devolverle autonomía, a través de las orientaciones sugeridas, el niño muestra sus avances en el establecimiento de las correspondencias que eran el foco de la intención didáctica. Emilio también muestra que usa la comparación de referentes como estrategia para resolver el problema de identificar nombres conocidos en un conjunto de opciones variadas. El contrato didáctico, así como la mediación, contribuyeron a que nuevas propiedades de lo escrito comenzaran a ser observables para el niño, sin cruzar por la enseñanza directa.

El ejemplo de Emilio muestra que las situaciones didácticas construidas alrededor de prácticas socialmente reconocibles, como la consulta de los documentos de identidad y los juegos de mesa que involucran la escritura, son medios idóneos para problematizar aspectos específicos del sistema de escritura.

En el siguiente caso analizamos otro tipo de situaciones, desligadas de las prácticas sociales por tratarse de situaciones que llamamos cerradas. Es decir, han sido diseñadas para focalizar la reflexión en un aspecto específico del sistema de escritura. Como veremos, estas situaciones cerradas tienen sentido en sí mismas, aunque no están contextualizadas en prácticas con propósitos de comunicación.

Caso de análisis 2: Ariana

El caso corresponde a una niña que cursa el primer grado de primaria. Sus hipótesis sobre la escritura son silábicas con valor sonoro convencional (escribe una letra pertinente para representar cada sílaba identificada). Así lo muestra la lista de compras que le ayudó a escribir a su mamá, resultado de una ficha propuesta en el programa. (Figura 3)

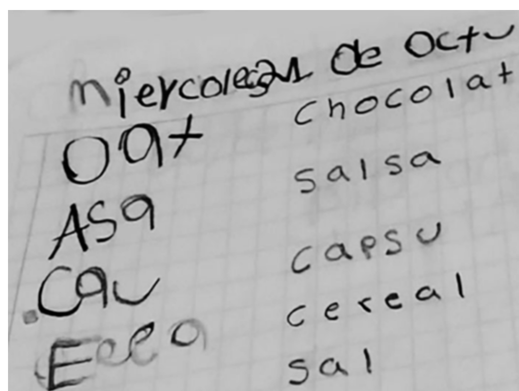


Figura 3. Lista de compras producida por Ariana.

Para avanzar en su aprendizaje, Ariana necesitaba construir estrategias para realizar análisis intrasilábicos, que le permitieran trabajar con unidades mínimas de la escritura. Ariana requería plantearse otro nivel de la complicada relación entre la oralidad y la escritura (relación fonema-grafema), que involucra un análisis más fino de las unidades silábicas para encontrar en ellas las unidades mínimas de la lengua y de la escritura.

Sabíamos que estas actividades de reflexión requerirían un gran esfuerzo cognitivo para Ariana y que su mamá tendría que orientarla para elaborar nuevas ideas sobre lo escrito. En nuestro análisis de previsiones sobre la mediación, seleccionamos algunas intervenciones para favorecer la reflexión de las unidades menores que consideramos accesibles para su acompañante. Veamos el ejemplo de una de estas situaciones de reflexión.

La actividad está compuesta por dos momentos. Primero, se propone una situación de autodictado con palabras bisílabas. La niña conoce el significado del texto que se le pide leer (las imágenes cubren este criterio en el diseño). La solicitud de completar plantea un problema de doble análisis. Por un lado, la lectura de la parte ya escrita (la primera sílaba) y el reconocimiento de la parte faltante, que se presenta con dos rayitas.

Aquí hacemos un apunte importante. Como la actividad propuesta se apoya en el recurso gráfico de las rayitas, cabe la posibilidad de que la situación de completar se confunda con alguna actividad prototípica de los modelos de enseñanza tradicionales. Esta apreciación queda descartada por la función que cumple el recurso gráfico y por las expectativas sobre la participación del acompañante en la mediación. En principio, y a diferencia de otras aproximaciones didácticas, las rayitas no conllevan la expectativa de la respuesta convencional o la descomposición oral en fonemas. Más bien, el recurso gráfico se aprovecha para comunicar al niño un requerimiento cuantitativo específico. En otras palabras, las rayitas contribuyen a situar el problema. Así, los apoyos gráficos (dibujos y rayitas) contribuyen a que sea el *medio* (la actividad), no el acompañante, el que mantenga la atención de la niña sobre el problema.

En lo que concierne a la mediación prevista en el diseño de la situación, la aproximación a la participación del adulto dista mucho de los modelos de enseñanza no constructivistas. Las recomendaciones para el acompañante apuntan a disponer condiciones para que el niño analice las palabras sin caer en el deletreo como único recurso. La mediación marca la diferencia con otros enfoques.

CIENCIA EN LA DOCENCIA

COMPLETAR FINALES DE PALABRAS

Tema: Trabajo para promover análisis intra-silábicos en palabras bisílabas CV-CV y V-CV

Ficha#4

Instrucciones para el estudiante

"Alguien quiso escribir las palabras de estas imágenes, pero las dejó incompletas. Ayuda a poner lo que falta en las rayitas vacías. Así ya se podrá leer la palabra completa".

C A _ _ B O _ _
M E _ _ U _ _
O _ _ S A _ _
O _ _ M O _ _

"Ahora que acabaste de escribir, vamos a leer por pedacitos las palabras para asegurarnos de que quedaron bien.

M O N O

Indicaciones para los acompañantes

1. Para esta actividad necesita preparar previamente las escrituras incompletas de lss palabras: **cama, mesa, oso, ola, bota, uno, sapo y mono** tal como se muestran en la ficha.
2. Lea en voz alta la primera instrucción para el estudiante. Evite interrumpir.
3. **Evite decirle o dictarle la letra**. Será mejor decir algo como: *Dime qué palabra tiene la letra que buscas. Yo te la voy a escribir.*
4. Lea la segunda instrucción para el estudiante.
5. Tape con su dedo o una tarjeta el primer segmento de la palabra y permita que lea.
6. Ahora tape el segundo segmento y permita que lea.
7. Ahora anime al estudiante que lea la palabra completa.

Envíe video o audio de los momentos de escritura y de los momentos de lectura de segmentos.

Si puede, videograbe las expresiones y acciones del niño o niña durante la actividad y envíe el video por Whatsapp. Si no puede, por favor reporte lo siguiente en el chat.

- ¿Qué fue fácil y qué fue difícil?

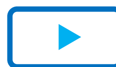
Contexto de la actividad propuesta al estudiante para resolver en casa	
Actividade propuesta	Completar finales de palabras
Intención de la situación	Hacer análisis intra silábicos y construir las estrategias para realizarlo.
Consigna	Primer momento: "Alguien quiso escribir las palabras de estas imágenes, pero las dejó incompletas. Ayuda a poner lo que falta en las rayitas vacías. Así ya se podrá leer la palabra completa". Segundo momento: "Ahora que acabaste de escribir, vamos a leer por pedacitos las palabras para asegurarnos de que quedaron bien"
Criterio para proponer el material de trabajo	Las palabras son bisílabas y monosílabas. La parte para completar es una sílaba completa en el caso de los bisílabos. Los monosílabos tienen la vocal inicial, el niño debe restituir el resto.
Apoyos para la autonomía	Se emplean dos recursos gráficos: El dibujo comunica el significado de la palabra que será analizada. Las rayitas comunican la cantidad de elementos que se necesitan para completar.

El segundo momento propuesto en la situación inicia al terminar de completar la lista. Se pide al niño una lectura como medio de verificación. La consigna, ilustrada con un ejemplo, conserva el foco del análisis hacia el interior de la palabra. Con el uso de la tarjeta, el niño tiene a la vista los elementos de análisis, sin abstraerlos del referente que les da sentido.[15]

Las indicaciones para los acompañantes son una lista acotada de recomendaciones. Además de las informaciones sobre la preparación del material y la conducción, destacamos la intervención central de la mediación: solicitar al niño que, cuando tuviera dudas, identificara una palabra que tuviera el elemento desconocido (letra o sílaba) para que el adulto la escribiera. El propósito de esta ayuda es que el niño cuente con un modelo de referencia específico para completar su escritura. Veamos cómo resolvieron la situación Ariana y su mamá.

[15] El uso de una tarjeta para cubrir una parte de la palabra leída es una intervención didáctica productiva para el análisis de las unidades menores a la palabra, como lo ha señalado Castedo en Alegría y Cisternas (2018).

El video de este ejemplo y su análisis también puede consultarse en:
Siestas de Escritura
Del minuto 1:14:00 al minuto 1:16:00
Enlace: https://youtu.be/Zz0c94Jd1EM



Desarrollo de la actividad	Acciones de mediación	Efecto en las acciones del niño
Completar el final de sapo Ariana ya había trabajado en varias palabras previas. Ar: *sa-po… po, po, bo, ¿bota?*	Señala la palabra sobre la que Ariana va a trabajar, sin decir nada. Espera a que Ariana elabore su respuesta.	▪ Ariana dice la sílaba escrita. ▪ Dice la sílaba que le falta, mientras prepara su respuesta. ▪ Recupera "bota", una de las palabras con las que trabajó antes. ▪ No está del todo segura, así que busca aprobación de la acompañante a través de una pregunta. "¿bota?"
Ac: *no, porque diría sabo, si es con la de bota, y queremos que diga* Ar y Ac: *sapo*	▪ La acompañante rechaza la respuesta de la niña. ▪ Reitera la palabra que se desea completar "sapo" ▪ Intenta hacerle notar que 'bota' no es una buena referencia para llegar al resultado esperado.	▪ Ariana sigue con atención la explicación de su acompañante. ▪ Repite la palabra "sapo" con su mamá. ▪ Piensa.
Ac: *¿te escribo una palabra que empiece con po?, vamos a poner pollo, ¿sale?* (La acompañante escribe pollo en el margen izquierdo)	▪ La acompañante le propone como alternativa una palabra de apoyo. ▪ Escribe "pollo" en el margen izquierdo. ▪ Permite que la niña busque la parte que le puede servir en la palabra de apoyo . ▪ Espera a que la niña anote su respuesta.	▪ Ariana acepta la propuesta y sigue con atención la escritura de la palabra. ▪ Aunque el modelo de referencia no está cerca, consigue ponerlo en relación con la palabra que está analizando. ▪ De todas las letras de "pollo" elige "P", la letra inicial.
Ac: *Ajá, ¿cuál le falta?* Ar: o de oso	La acompañante valida la elección de Ariana y le pide continuar con la búsqueda de la letra faltante para llenar la última rayita.	▪ La niña dice otra palabra, "oso" porque le parece que ofrece el elemento que le falta. ▪ Completa la palabra escribiendo "O" en la última línea.
	Señala las sílabas al pedir la lectura.	▪ Dice las sílabas que corresponden al señalamiento.

En la búsqueda de la parte que falta, la niña está elaborando aproximaciones al principio alfabético, sin desprenderse de la hipótesis silábica que, en este momento, organiza su comprensión sobre el sistema de escritura. También es destacable que la acompañante no habla de letras ni las nombra, ayudando a la niña a continuar el análisis en sus propios términos.

La mediación inicia con un *anuncio directo:* la solución propuesta por la niña no es adecuada. La acompañante justifica el rechazo diciendo cómo sonaría la palabra ('sabo' en lugar de 'sapo'[16]). El efecto en la niña es la oralización reiterada de la palabra "sapo" con la intención de encontrar otra alternativa para la respuesta. En otras palabras, le ha devuelto el problema. Como la niña no formula otra respuesta, la acompañante echa mano de la orientación sugerida: pedir al niño que proponga una palabra con la letra que busca. Hace un ajuste a la orientación, porque es ella quien propone dicha palabra.

La estrategia de mediación funciona, porque la niña pone en ejecución la estrategia de analizar la palabra. El análisis ocurre en silencio, mientras su acompañante espera, también *en silencio y sin presionar*. Ariana identifica que la letra inicial es útil para completar una de las rayitas. Es interesante porque "pollo" tiene las dos letras que faltan (po). La selección de una sola letra es una evidencia (tenue) del análisis que realiza la niña.

La recomendación de escribir una palabra de referencia tuvo la intención de favorecer un diálogo entre el adulto y el niño en torno al problema, y así ocurrió. La búsqueda de los referentes de apoyo moviliza el análisis al interior de las palabras. Al darle la palabra a la niña, l*e devuelve el problema central de la tarea* para que ella lo resuelva. Ariana consigue elaborar una correspondencia sumamente compleja: debe poner en relación el inicio de una palabra que observa y el final de otra que escucha. Aunque a la vista de los adultos podría parecer sencillo, es un ejercicio difícil de análisis y coordinación.

Consideramos que la acompañante realizó exitosamente una mediación compleja (propiamente didáctica) ya que articuló varias acciones sin perder el sentido de la misma: decidió qué palabra proponer, en qué momento convenía hacerlo, qué hacer, cuándo callar o cómo *restringirse* de hacer para que la niña hiciera uso del modelo para apoyar su análisis.

La segunda parte de la actividad (leer las palabras completas cubriendo una parte) no se realizó con la estrategia propuesta, aunque la acompañante sí incluyó una lectura al terminar cada palabra. Era esperable que los acompañantes no fueran exhaustivos o del todo precisos con la realización de las actividades o recomendaciones. Por ello, tanto los problemas conceptuales como algunas intervenciones cruciales, fueron objeto de atención recurrente a lo largo del programa. Revisemos cómo reaparece la escritura del modelo de referencia en otra actividad varias semanas después.

Como Ariana ya había participado en la escritura de otras listas de compras, recuperamos esta situación con una nueva condición: escribirla solita como pudiera. Para dar sentido a la tarea, propusimos elaborar un postre con su mamá. La actividad

---

[16] La elección de Ariana es pertinente, aunque no es la respuesta convencional esperada. El núcleo vocálico de la sílaba inicial de *bota* es el que corresponde para completar *sapo*; además que las consonantes *b* y *p* tienen rasgos de pronunciación muy próximos, ya que ambas son oclusivas bilabiales.

es parte de una micro-secuencia de la categoría de fichas azules (Prácticas de lectura y escritura domésticas). En una primera sesión, la acompañante y la niña leyeron dos recetas, Ariana eligió el postre a ser preparado. Con ello, la niña contaba con dos recursos importantes para la actividad que analizamos enseguida: 1) un antecedente de información para la situación de escritura por sí misma y 2) un contexto de uso de las palabras que estaba por producir.

.

Contexto de la actividad propuesta al estudiante para resolver en casa	
Situación propuesta	Escritura de una lista de compras por sí misma
Intención de la situación	Evidenciar el avance del análisis intra silábico en palabras conocidas. Evidenciar la apropiación del uso de otras palabras cuya escritura se conoce como estrategia para escribir palabras o segmentos de palabras todavía desconocidos.
Consigna	Ahora que ya sabemos qué postre sorpresa vamos a preparar para la familia. Por favor, fíjate en la lista y cantidad de ingredientes y escribe la lista de compras. Si tienes dudas sobre algún ingrediente, me dices para que te lo dicte.
Criterio para proponer el material de trabajo	Todas las palabras de la lista tienen tres sílabas o más. Hay alternancia de sílabas simples (cv) y complejas (cvc, ccv).
Apoyos para la autonomía	Se emplea un recursos gráfico: El dibujo comunica el contenido de la lista. Oportunidad para solicitar ayuda específica a través del dictado.

CIENCIA EN LA DOCENCIA

PRACTICANTE DE CHEF
LOS PREPARATIVOS

Instrucciones para el estudiante

Ahora que ya sabemos qué postre sorpresa vamos a preparar para la familia. Por favor, fíjate en la lista y cantidad de ingredientes y escribe la lista de compras.
Si tienes duda sobre algún ingrediente, me dices para que te lo dicte.

Lista de compras
6 plátanos

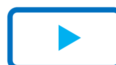
Ahora que ya tenemos la lista revisada y completa. Planifiquemos nuestra salida de compras y nuestro día de cocina. Anota en el calendario nuestros acuerdos.

Instrucciones para acompañante

1. Anime al estudiante a escribir una lista de compras tomando en cuenta los ingredientes de la receta elegida.
2. **Delegue al estudiante la escritura** de toda la lista.
3. Repásenla mientras el pequeño lee lo que escribió siguiendo con el dedito.
4. Si hay errores u omisión de letras en la escritura, dígale que "algo anda mal con la escritura de la palabra ________". Sugiérale que busque en los empaques de la alacena, en el *Cuaderno de palabras*, en actividades anteriores o en algún texto la escritura de la palabra en cuestión (si no hay referentes disponibles, usted escriba la palabra). Permita que el niño compare, verifique y se autocorrija.
5. Cuando tengan la versión final de la lista, acuerden qué día pueden ir juntos a la tienda a comprar los ingredientes. También acuerden el día en que puedan elaborar la receta.
6. Solicite al estudiante que anote en el calendario el día de 'compras' y el día de 'cocinar'.
7. Cuando hagan las compras, recuérdele que debe marcar como 'hecha' esa actividad en el calendario.

Eje: Prácticas de lectura y escritura | Tema: Trabajo con textos instruccionales

La consigna invita a la escritura autónoma, apoyándose en las referencias visuales de la receta (números e imágenes de los ingredientes). Las indicaciones para los acompañantes buscan que la mediación favorezca la escritura sin ayuda directa. Se sugirió animar al niño a la búsqueda de referentes en recursos conocidos (empaques o cuaderno de palabras). El modelo de referencia por parte del acompañante se plantea como la última alternativa. Veamos qué sucedió durante la realización efectiva de la tarea.

El video de este ejemplo y su análisis también puede consultarse en:
Siestas de Escritura
Del minuto 1:23:50 al minuto 1:25:00
Enlace: https://youtu.be/Zz0c94Jd1EM 

Desarrollo de la actividad	Acciones de mediación	Efecto en las acciones del niño
Escritura de plátano Ariana escribió ``va para el inicio de plátanos. Ar: *ta, ta, ¿cuál es la ta? ¡Ah, ya!*	La acompañante lee la lista de ingredientes en la receta.	▪ Ariana no tiene la receta a la vista, pero controla su producción silabeando lo que va a escribir.
(completa mientras silabea lo que escribe: vatnos)	La acompañante observa en silencio y otorga tiempo para la escritura.	▪ Ariana escribe su propuesta para pla, una sílaba compleja. ▪ Continúa con su propia estrategia: descompone la palabra en sílabas, se pregunta a sí misma por varias de ellas (¿cuál es…?). ▪ Resuelve sin ayuda la escritura de la palabra. ▪ (VATNOS)
Escritura de palitos Ac: *seis palitos* (Ariana escribe 6) Ac: *palitos* Ar: *pa (escribe: pa), li, li, ¿cuál es la li?*	Dicta el siguiente ingrediente. La acompañante le ofrece, oralmente, dos palabras que contienen la letra que busca (la misma inicial y vocales diferentes). Sustituye las palabras de apoyo (que antes mencionó) por el alargamiento del sonido l, al repetir la sílaba LI.	▪ Inicia la escritura de la palabra. Durante la escritura, descompone la palabra en sílabas. ▪ Escribe PA. ▪ Analiza la sílaba LI, pero tiene dificultad para encontrar la letra que necesita ▪ Acepta las pistas que da su acompañante y las analiza. Escribe P. ▪ Escucha y piensa. Luego escribe la sílaba li convencionalmente.
Ac: *con la que escribes lindo… leche* Ar: *mmm…* (escribe p, despacio) Ac: *así, un solo palito, pa-li* (alargando la i), *tos* Ar: *tos* (al mismo tiempo) (Ariana completa: palitos) Ar: *palitos*	La acompañante menciona la sílaba faltante de la palabra	▪ Dice la sílaba TOS y la escribe convencionalmente. ▪ Parece no atender el eco de su acompañante. ▪ Escribe la sílaba faltante para completar de manera convencional. PALITOS ▪ Dice la palabra completa al terminar de analizar y escribir por sílabas.
Lista de compras final	La acompañante escribe *chupón*, en el margen superior, como referencia para la escritura de *chocolate*	▪ Al parecer, Ariana ha requerido el modelo de referencia para escribir una sílaba compleja.

El resultado de la lista completa muestra una escritura en tránsito de la hipótesis silábica hacia el principio alfabético. Si bien hay algunas omisiones o sustituciones en sílabas complejas, hay varias palabras próximas a la escritura convencional (plátanos = vatnos, palitos = palito, chocolate = chocoate, nueces = neces). Revisemos un momento puntual de esta producción.

La escritura de Ariana expone la relevancia de las sílabas como unidad de análisis en la escritura infantil. En las dos actividades que hemos presentado, las sílabas son el núcleo de su producción, con la diferencia de análisis intra silábicos finos y precisos en esta lista de compras.

Ariana ha elaborado un mecanismo de análisis: repite constantemente la sílaba y con frecuencia se pregunta *¿cuál es*? A diferencia de la actividad para completar palabras, en la lista de compras esta pregunta no solo es un pedido de ayuda. Ariana se apoya en ese recurso para darse una pausa y pensar lo que debe escribir. En cierto modo, la pregunta *¿cuál es*? sirve para auto regularse. Así resuelve la escritura de plátano. Su acompañante parece notarlo, por eso no responde a cada pregunta. En el inicio, permanece en silencio mientras Ariana escribe. Después, hace eco del silabeo de la niña. La propuesta del modelo *lindo*, *leche* se realiza oralmente, con lo cual delega la solución gráfica de la referencia en Ariana. Estas acciones muestran la *acción conjunta del niño y su acompañante* para consolidar una estrategia que contribuye a que la niña gane autonomía efectivamente.

En esta lista de compras, la mediación de la acompañante es sostenida. Interviene cuando nota que la niña no puede avanzar por sí misma y apoya con palabras que inician igual que una determinada sílaba, para que la niña cuente con modelos de referencia. Podemos decir que la acompañante se apropió de la estrategia: ha comprendido cuándo es necesario ponerla en marcha, a veces de manera oral y a veces por escrito, en función de las posibilidades y requerimientos de la niña. Estas variaciones son un indicador de su propia *regulación.* Este punto requiere un destaque que consideramos importante.

Cuando los acompañantes comprenden el sentido de las ayudas por el efecto que tienen en los niños, pueden realizar ajustes a la sugerencia explícitamente dada. Vimos que la mamá de Ariana hace ajustes a su manera. No obstante, predomina el acompañamiento que permanece al margen y da paso a la acción de la niña.

CONCLUSIONES

El propósito de este capítulo fue tematizar el conocimiento didáctico fundado sobre la presencialidad para resolver un problema surgido en el confinamiento: sostener la *mediación didáctica* como una *condición fundamental* para apoyar los procesos de alfabetización en los hogares, bajo un enfoque constructivista. La premisa fue que las anticipaciones fundamentadas en el acervo teórico y práctico, proveniente de la investigación didáctica, harían viable la orientación que las familias requerían.

La primera evidencia de la viabilidad de esta premisa fue la conceptualización y el diseño del programa Alfabetizar a la Distancia para Evadir el Rezago (ADER). El diseño incluyó la definición de soluciones específicas para orientar los aprendizajes de los niños y para orientar la mediación de los acompañantes. Las principales herramientas para fundamentar nuestras decisiones fueron, desde luego, los planteamientos de la Didáctica de la lengua de orientación constructivista, así como algunos conceptos de la Teoría de las Situaciones Didácticas propuesta por Brousseau (2007) y la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta, propuesta por Sensevy y Mercier (2007). Estos mismos referentes fueron fuente de inspiración y consulta durante la realización del programa. Compartimos nuestras reflexiones sobre lo que consideramos útil en esta experiencia de análisis permanente entre la teoría y los desafíos de orden práctico.

Definición del medio

El diseño de cada una de las situaciones para el trabajo en casa requería la consideración de los saberes previos de los niños y un problema que los confrontaba para posibilitar la ampliación o transformación de esos saberes.

Un primer desafío fue la construcción de un *medio* que cumpliera con el requisito de ofrecer sentido al problema propuesto a los niños; de hacer necesario que los niños pusieran en juego sus saberes y que, llegado el momento, los *desestabilizara* a tal grado que posibilitara su transformación. Los criterios y variables descritos en el acervo de proyectos de enseñanza para la presencialidad mostraron ser válidos para el diseño de situaciones didácticas en la distancia.

Un segundo desafío sobre el diseño de las situaciones fue asegurar un nivel suficiente de *continuidad y diversidad* de experiencias para el aprendizaje de los niños. Dadas las restricciones impuestas por el confinamiento, nuestra propuesta fue replantear el criterio de continuidad. En la didáctica constructivista, la continuidad ocurre a través de una cadena de situaciones enmarcada en un proyecto. En nuestro caso, la continuidad se manifestó en el abordaje sistemático de los problemas y experiencias propuestos a cada niño, en función del momento de aprendizaje en que se encontraba. No recurrimos a una cadena de situaciones, pero sí hubo un orden lógico en la asignación de las actividades. Este orden también consideró la diversidad de situaciones y la diversidad de intervenciones necesarias para movilizar los aprendizajes.

Elección de orientaciones

El propósito de cada situación de aprendizaje fue la movilización de las ideas o estrategias iniciales de los niños y su transformación hacia un estado de elaboración más avanzado. El desafío era que los acompañantes pudieran tender los puentes necesarios para lograr este propósito. Las orientaciones seleccionadas para cada

situación apelaron al mecanismo *devolución* del problema a los niños y *regulación* de las acciones por parte del acompañante. La articulación entre propósitos de aprendizaje y una mediación acorde fue una condición indispensable para movilizar los saberes de los niños. Por ello, definir las orientaciones de cada situación fue uno de los aspectos de mayor complejidad en el programa.

Contrato y aceptación de error

La disposición de un ambiente seguro para los niños planteó el desafío de la apertura y aceptación, por parte de los acompañantes, a las respuestas no convencionales de los niños. El *contrato comunicativo* con los acompañantes fue crucial para establecer diálogos centrados en anticipar la manera en que los niños podrían resolver las actividades y lo que ellos podían hacer al respecto. Hablar sobre 'la respuesta esperada de los niños' y 'las estrategias de mediación posibles' dio cierta tranquilidad para los acompañantes. La continuidad de la comunicación derivó en un cambio de actitud frente a las respuestas y escrituras de los niños.

Paulatinamente, los acompañantes (re)conocieron a los niños como aprendices curiosos y capaces de enfrentar la lectura y escritura con cierta autonomía. Reconceptualizaron sus ideas sobre "lo que ayuda" a los niños, sobre lo que es enseñar y los complicados procesos que los niños ponen en juego al aprender a leer y a escribir.

Consideramos que, si esto fue posible a la distancia, a manos de acompañantes no expertos, con una fuerte carga de restricciones por la pandemia, también será posible en el ámbito de la formación y práctica docente, a condición de tener en cuenta la dinámica entre criterios, variables y efectos en el desempeño de los niños que hemos analizado.

Posicionamiento de los mediadores

La actitud receptiva de los acompañantes posibilitó plantear el desafío de *posicionarlos como mediadores* en los procesos de aprendizaje de sus niños. Las orientaciones que circularon por distintos medios (a través de las fichas, de mensajes vía WhatsApp o reuniones virtuales) sentaron las bases para que se animaran a realizar las sugerencias de intervención sin el temor a equivocarse. La *retroalimentación* se formuló a partir del efecto que las acciones de los acompañantes tenían en el desempeño de los niños. Además, había un antecedente de reflexión conjunta para los acuerdos sobre futuras intervenciones. Este ambiente favoreció la actitud positiva de los acompañantes ante las dificultades que expresaban para comprender o apropiarse de algunas recomendaciones.

Constatamos que la mediación es una práctica que se instala a medida que el acompañante la ejerce y que se beneficia de la interlocución con alguien más experto.

Esta nota es muy importante para la formación docente. El formador (el experto) es la figura a cargo de disponer las condiciones para posicionar a los docentes en formación en la ruta de su aprendizaje como mediadores.

Marcos epistemológicos y formación docente

La experiencia del programa ADER ayuda a evidenciar la vitalidad de la Didáctica de la lengua escrita desde la perspectiva constructivista y de las teorías didácticas que han aportado a su desarrollo, en el sentido expresado por Ferreiro y Teberosky (1979) sobre la validez de las teorías científicas:

> (...) una de las maneras de probar su validez general es tratar de aplicarla a dominios aún inexplorados desde esa perspectiva, teniendo buen cuidado de diferenciar lo que significa utilizar ese marco teórico para engendrar nuevas hipótesis y poner de manifiesto nuevos observables (p, 32).

Hemos constatado la validez de la Didáctica constructivista para responder a contextos contingentes (dominios aún no explorados) y para abrir nuevas hipótesis y observables, como ocurrió con respecto a la figura del acompañante como mediador didáctico.

La experiencia del programa ADER también destaca el valor de las familias en el acompañamiento de los niños y la necesidad de participar - desde esta postura teórica - en el debate sobre la relación entre la escuela y las familias alrededor del aprendizaje de contenidos específicos, una relación que va más allá del involucramiento habitual que se les exige a las familias.

Antes de cerrar, queremos retomar el problema que abre la pregunta del título "¿Cómo formarse para enseñar a leer y a escribir?" A propósito de la experiencia analizada, señalamos que **formarse como alfabetizador es formarse como mediador entre los aprendices y la lengua escrita como objeto de conocimiento.**

Esta formación implica la construcción de un bagaje sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza que permita tomar decisiones sobre la diversidad de acciones que transcurren en el desarrollo de una clase. Las referencias conceptuales, teóricas y prácticas, son las herramientas para ajustar de forma reflexiva y situada *el quehacer* docente (sus intervenciones durante el desarrollo de la situación de aprendizaje), *su decir* (sus preguntas o comentarios), *su callar* (el silencio propio que permite dar o sostener la voz a los estudiantes) o *su prever* (seleccionar la situación de aprendizaje o anticipar la organización de la clase) con la intención de guiar las reflexiones metalingüísticas de sus estudiantes en un nivel de suficiencia. Todas estas *acciones didácticas reguladas e intencionadas* son parte de la *mediación didáctica*. Cuando el docente interviene de esta manera, él y sus estudiantes participan en la

construcción de conocimiento. Por ello, elegimos tematizar la mediación como problema didáctico.

Como vemos, la mediación didáctica es un conjunto de acciones e interacciones articuladas por un doble propósito: crear la desestabilización cognitiva de los saberes de los estudiantes y ayudarlos a desarrollar nuevos conocimientos o estrategias para coordinar las distintas informaciones que poseen. La complejidad, o diríamos la especialidad, de la mediación radica en una lógica simultánea de deconstrucción *y reconstrucción.*

¿Cómo apoyar el desarrollo de estos saberes? Destacamos la función central de los formadores de docentes como orientadores para tematizar las implicaciones de la toma de postura ante un determinado marco epistémico. Repensemos esta idea en función de la experiencia del proyecto ADER.

Las necesidades y desafíos derivados de un determinado fenómeno educativo, como ha sido la pandemia, admiten numerosas alternativas de respuesta. Desde distintos marcos epistémicos, e incluso, desde diversas aristas de una misma perspectiva conceptual, es posible discutir y generar propuestas de trabajo en el aula. Durante su formación, los estudiantes requieren orientación para discutir la manera en la que cada marco epistémico de referencia lleva a propuestas de enseñanza específicas y produce efectos -también específicos- en el aprendizaje de los niños. La tematización sobre la incidencia de los diversos marcos en las acciones educativas es parte del conocimiento didáctico que los futuros docentes requieren construir.

La comprensión de los marcos epistemológicos, sus alcances y particularidades, es un mecanismo para posicionar a los estudiantes como profesionales *capaces de interpretar* las necesidades de los entornos en los que participan y las numerosas propuestas de enseñanza que circulan en el ambiente educativo.

La consideración reflexiva de los marcos epistemológicos otorga autonomía intelectual y práctica a los docentes. Esto quiere decir que, sin desconocer que la práctica profesional se desarrolla bajo políticas rectoras del sistema educativo, el conocimiento especializado disciplinar y didáctico que posee un docente le permite ajustar aspectos de la macro política y/o tomar decisiones que garanticen el derecho de alfabetización de los niños en su clase (una dimensión micropolítica del quehacer docente).

Esto se traduce en la posibilidad de encontrar y construir certidumbre para el propio quehacer y, en consecuencia, para apoyar los trayectos educativos de los niños. En un mundo que cambia cada vez más rápido y que, lamentablemente, anuncia otras crisis con efectos prolongados, construir certidumbre es un saber de alto valor para la sociedad. Tenemos la convicción de que formarse en la didáctica de orientación constructivista posibilita la construcción de esas capacidades.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Alegría y Cisternas (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature,* 11 (2), 100-119. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9033/pr.9033.pdf

Alvarado, M. y Vernon, S. (2004). Leer y escribir con otros y para otros en los primeros años de escolaridad. En: Pellicer, A., y Vernon, S. (comps.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula.* SM editores

Brousseau, G. (1982) *Le cas de Gaël.* http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/12/El-caso-de-Gael.pdf

Brousseau, G. (1982a) *Petite panorama de la Didactique des Matemathematiques*. IREM.

Brousseau, J. (2007) B. *La teoría de las situaciones didácticas*, en Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Libros del Zorzal.

Borzone, A. M. (1996.) *Leer y escribir a los cinco.* Aique. Buenos Aires.

Borzone, A. M. & Signorini, A. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias. *Interdisciplinaria, 20* (1), págs. 5-30.

Castedo, Mirta (2014) Reflexión sobre el sistema de escritura y primera alfabetización. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (67), págs. 35-44

Castedo, Mirta (2015). *Clase 1: Teorías de la alfabetización. Seminario Teorías de la alfabetización.* Maestría en Escritura y Alfabetización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

Castedo, M; Kuperman, C.; Hoz, G (2018). Leer y escribir para aprender: Módulo Nº 5. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación: Instituto Nacional de Formación Docente. (Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.647/pm.647.pdf

CEPAL-UNESCO, (2020). La educación en tiempos de pandemia COVID 19 https://repositorio. cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 45, págs.71-84.

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1997) Alfabetización. Teoría y práctica. México: Siglo XXI.

González, E. (2020). *Las concepciones de los padres de Nivel Inicial en el Proceso alfabetizador.* Tesis de Maestría en Lectura y Escritura. Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo.

Kaufman, A.M., Castedo, M., Teruggi, L., y Molinari, C. (1989). Error y corrección. En *Alfabetización de niños: construcción e intercambios.* Aique Editores.

Kaufman, A.M. y Lerner, D. (2015) Documento *transversal Nº1. La Alfabetización inicial.* Buenos Aires, Dirección de Educación Primaria del Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Lenoir, Y. (2014). Les médiations au cœur des pratiques d’enseignement-apprentissage: une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Élé-

ments pour une théorie de l'intervention éducative. Longueuil: Group Éditions Éditeurs.

Lerner, D. (2021a) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura económica.

Lerner, D. (2001b) Didáctica y psicología: una perspectiva epistemológica. En Castorina, J. (Comp.). (2001). *Desarrollos y problemas en psicología genética*. Buenos Aires: EUDEBA. pp. 273-289.

Lerner, D. (2004) La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En Castorina, J. et al. (2004) *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. España: Paidós pp. 69-117.

Molinari, C y Brena, G. (2008). Intervención docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema. *Enredarno*s (1), págs. 1-31. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7466/ pr.7466.pdf

Numa-Bocage, L. (2007) La médiation didactique: un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 2007/1 N° 23, p. 55-70. DOI: 10.3917/cdle.023.0055

OCDE (2020). Education Responses to Covid-19: Embracing Digital Learning and Online Collaboration. Recuperado de: https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/education-responses-tocovid-19-embracing-digital-learning-and-online-collaboration-d75eb0e8/

Sadovsky, P. (2005). La Teoría de las Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la Matemática. En H. Alagia, A. Bressan y P. Sadovski (Coords) *Reflexiones teóricas para la educación matemática. Formación docente. Matemática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Secretaría de Educación Pública (2006). *Educación básica. Secundaria. Plan de estudios 2006.* México: autor.

Secretaría de Educación Pública (2017) *Aprendizajes clave para la educación integral*. Plan y programas de estudio para la educación básica. México: autor https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Sensevy, G y A. Mercier (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes: PUR

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique, en G. Sensevy y A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, Presses universitaires de Rennes: 13-49

Sensevy G, Mercier A, Schubauer-Leoni M-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématique*s, 20. (3), 263-304

Treiman, R. (2006). Knowledge About Letteres as Foundation for Reading and Spelling. Washington University in St. Louis.581-599

Vergnaud, G. (1998). Qu'est ce que la pensée? En *CNEIFEI, Les compétences complexes dans l'éducation et le travail. Qu'est ce que la pensée?* Suresnes.

Vergnaud, G. (1999) A quoi sert la Didactique? Sciences Humaines (La dynamique des savoirs). Numero hors série, 24, págs- 48-52.

Vergnaud, G. (2001). Piaget visité par la didactique. *Revue Intellectica*. 2001/2, 33, págs. 107-123.

LECTURAS COMPLEMENTARIAS SUGERIDAS

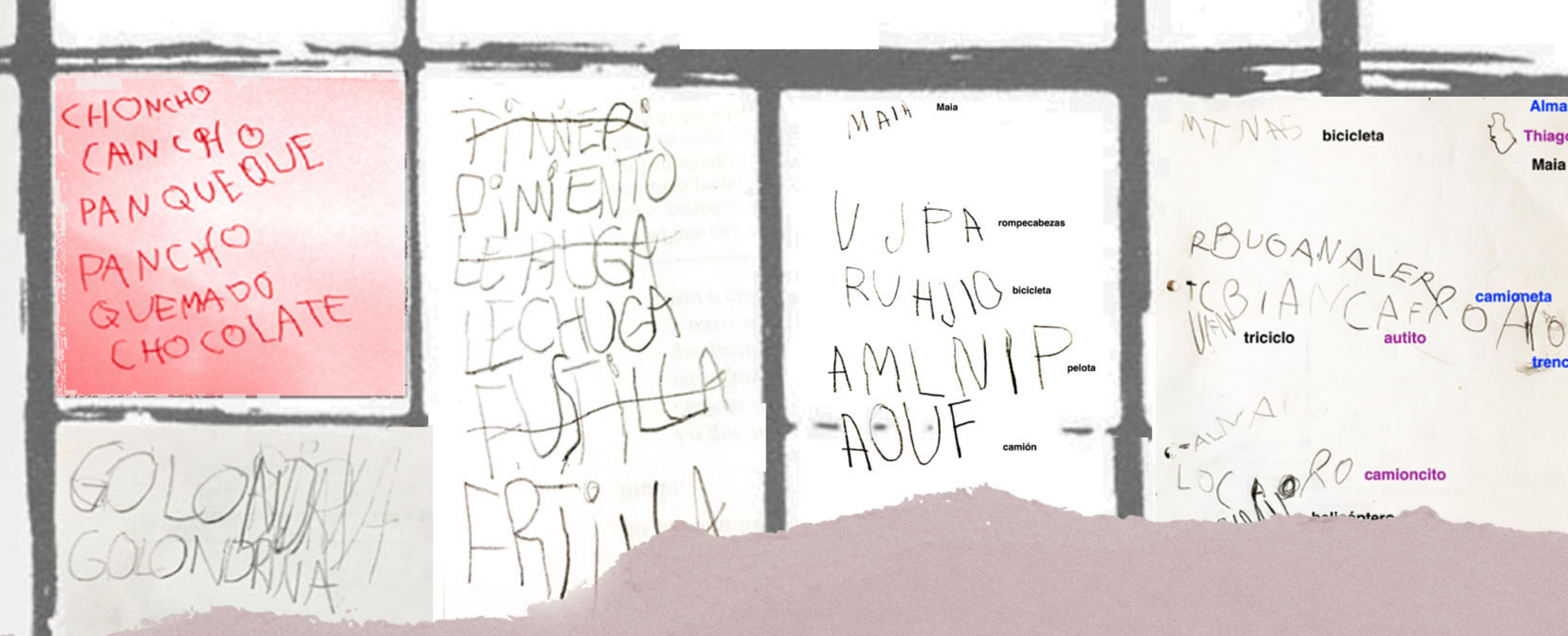
Brousseau, G. (1986). Le contrat didactique: le rnilieu*. Recherches en didactique des Mathématiques*. Vol. 9. Núm. 3. pp. 309-336

Brousseau, G. (1994) Perspectives pour la didactique des mathématiques. Vingt ans de Didactique des Mathématiques en France. Hommage a Guy Brousseau et Gérard Vergnaud. *La Pensée Sauvage.* Eds. Francia. Pp. 51-66.

Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Lectura y vida*, UNLP, Buenos Aires.

Kaufman, A. y Caldani, F. (2018) *Prácticas del Lenguaje progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Documentos Transversales del Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. http://universidad esup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo



Capítulo 3

VOLVER A LAS AULAS PARA ESCRIBIR CON LOS MÁS PEQUEÑOS[1]

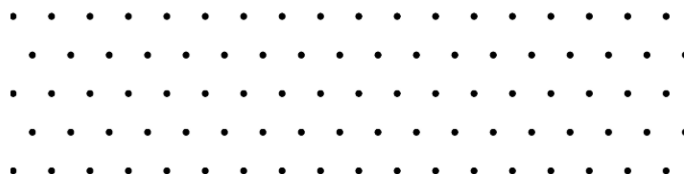
Mirta Castedo[2]

---

[1] Castedo, M. (2021). *"Volver a las aulas para escribir con los más pequeños"*. Conversatorio virtual organizado por la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Argentina, 01/10/2021, en el marco del Ciclo Siestas de Escritura. Disponible en: https://youtu.be/xuczIT-J2Cc

[2] Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

ÍNDICE



A Ana Laura, Jessica, Natalia, Patricia
y todas las maestras uruguayas de quienes aprendí tanto
y con tanta alegría, a pesar de la pandemia.

INTRODUCCIÓN

Tanto leer y conversar sobre lo que se lee, como escribir, releer lo producido y revisar entre todos, todos los días, son prácticas fundamentales para toda la escuela, que se pudieron sostener con mayor o menor éxito en tiempos de pandemia. Se aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo, de la mano de maestras y maestros que conducen a reflexionar intensamente sobre el escribir y la escritura. Sin duda, conducir la reflexión a distancia, no fue sencillo y no siempre se logró.

Este trabajo se centrará sobre algunas situaciones para enseñar a escribir a los más pequeños de la escuela, después de dos años de escolaridad interrumpida o distanciada a causa a la pandemia que sufrieron casi todos los sistemas educativos del mundo. En esos tiempos tan recientes, las situaciones de enseñanza conocidas se fueron adaptando a las posibilidades (tema tratado en el Capítulo 2, Dávalos y Soto, en este mismo libro). En algunos casos se logró mucho y en otros no tanto. Por lo general, se pudo sostener mejor la lectura, pero las situaciones de escritura, para los que estaban aprendiendo a escribir alfabéticamente, resultaron muy difíciles o imposibles. De allí la urgencia en recuperarlas.

Comenzamos haciendo una breve referencia a las relaciones entre situaciones de lectura y de escritura, para luego centrarnos en las últimas. En primer término, examinamos condiciones didácticas para la producción de breves narraciones y posteriormente nos ocupamos detenidamente de algunas intervenciones de la o del docente para ayudar a niñas y niños a comprender las relaciones entre unidades menores del sistema de escritura en situación de producción de lista de palabras. Nos referimos solo a dos momentos específicos en el proceso de escritura: las escrituras diferenciadas y las cuasi alfabéticas. Mostramos que la diversidad de respuestas de niños y niñas dentro del mismo salón de clase es lo esperable y que ello nos obliga a replantear la organización del tiempo y de los agrupamientos en la clase y en la escuela, a la vez que la concepción misma de enseñanza.

A través del análisis de las prácticas de enseñanza que recorren este trabajo aspiramos a aportar evidencias sobre formas de intervención de las y los docentes en una concepción aproximativa de la enseñanza y del aprendizaje. Así, esperamos *poner en cuestión* que la intervención directa y explícita es la única alternativa para enseñar a escribir y que toda perspectiva que se contraponga supone solo un aprendizaje por inmersión.

PARA ESCRIBIR, HAY QUE LEER

Para comenzar, antes de profundizar en las situaciones de escritura, es indispensable mencionar que las mismas están, siempre, profundamente relacionadas con aquellas en las que se lee. Unas no funcionan sin las otras. De manera que iniciaremos con unas breves palabras sobre la lectura, para después centrarnos en el escribir.

Es mucho lo que se puede hacer para ayudar a las chicas y los chicos a leer, entusiasmar, discutir dudas e interpretaciones, tener ganas de seguir leyendo, etc. En diversas publicaciones hemos señalado la importancia de que en cada aula funcione una pequeña biblioteca y de preparar la lectura de las obras que se van a presentar a través de la voz de la o del docente o compartiendo la lectura con chicas y chicos; no menos relevante, hemos resaltado el valor de planificar intervenciones interesantes que conduzcan a releer algunos pasajes (Lerner, 1996; Castedo, Molinari y Siro, 1999; Kaufman, 2007; Castedo, 2008; Molinari, Castedo, 2008; Castedo, Torres, Cuter y Kuperman, 2015; Kaufman, Lerner y Castedo, 2015).

La lectura propia o a través de los otros brinda una puerta de acceso al mundo creado por las palabras escritas. Inclusive desde la voz de la o del adulto, las niñas y los niños también leen: "viven" las historias contadas, van conociendo las formas de decir propias de la escritura de diversas tradiciones y autores, descubren que no se lee de la misma manera un cuento humorístico que un poema, que existen diferencias entre la lectura de una historieta y la de una obra no ilustrada. Chicas y chicos aprenden mucho sobre el lenguaje escrito y sobre el mundo.

Como señala Graciela Montes (2007), la escuela es una gran ocasión para conocer obras que valgan la pena, que permitan entrar en el universo personal del o de la docente y de las o los estudiantes. Para eso, no solo hay que leer; sobre todo, hay que conversar sobre lo leído y hacerlo "genuinamente" porque

> Hablar sobre libros con las personas del entorno es el factor que más se relaciona con la permanencia de hábitos lectores o que parece ser una de las dimensiones más efectivas en las actividades de fomento de la lectura. Compartir las obras con las demás personas es importante porque hace posible beneficiarse de la competencia de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros (Colomer, 2005: 194).

Nada más alejado de la conversación genuina sobre los libros que los cuestionarios u otros ejercicios que tengan el único propósito de comprobar lo comprendido. No se trata de responder por un sí o por un no, o de realizar preguntas para comprobar qué se entendió de la historia. Se trata de *con-versar: dar vueltas alrededor de lo leído, con otros*; no por ello, vueltas sin sentido. Es la o el docente quien conduce a conversar sobre: las relaciones entre unas y otras obras; las voces de narradores y personajes que se van reconociendo y cómo cada una resuena en tradiciones y culturas; las posiciones y valoraciones de los enunciadores; las distintas maneras de relatar una historia y los efectos que promueven; los recursos que nos hacen percibir que el tiempo se acelera o se detiene o que los escenarios donde transcurren las acciones son los esperados, parecen disruptivos o resultan inquietantes; las motivaciones de los personajes, que no siempre son explícitas, pero sí inferibles a partir de indicios dispersos en un relato, etc. En las conversaciones en torno a lo leído el lenguaje empleado para relatar las historias está puesto en primer plano, sus sutilezas, sus oscuridades y recovecos, su gracia o su crudeza.

Con-versar sobre lo leído siempre es prioritario porque el intercambio posterior a la lectura

hace posible profundizar en la interpretación, así como avanzar individual y cooperativamente en la apropiación de sentidos compartidos. A la vez, lo leído va armando un entramado de hechos que contar, y formas de contarlos, en los cuales apoyarse a la hora de escribir. De allí la estrecha relación con las situaciones de escritura.

Para los más pequeños, los que están aprendiendo a leer y a escribir en nuestro sistema de escritura alfabético, además, leer mucho a través de la voz de la o del docente es indispensable para que, a la hora de tomar el texto en sus propias manos, puedan hacer anticipaciones (como le sucede a Flor y a Ana, las niñas citadas por Möller en el Capítulo 1 de esta misma obra) y corroborarlas con lo que puede estar escrito en el texto. “La bella niña”, “los inocentes chanchitos”, “tiró, tiró y tiró hasta que de tanto tirar al piso fue a parar” … son expresiones de la lengua que aparecen en los libros y con las que se empieza a tener contacto escuchando. En *El nabo gigante*[3], ¿cómo saber si buscar en el texto “los ancianos”, “la vieja y el viejo” o “los abuelitos”? Es la voz de la docente la que abre la puerta para saber qué buscar en cada texto y de ese modo ejercer el primer acto de lectura genuina: buscar indicios en el texto para saber si efectivamente dice lo anticipado (algo que nada tiene que ver con inventar).

No es el objeto de este trabajo detenernos en los primeros actos de lectura en torno a los nombres propios de chicas y chicos, de los días de la semana, de los meses del año y de otros nombres frecuentes en los temas transitados día a día. Solo diremos que en el contexto del funcionamiento de la biblioteca del aula o de la escuela o en otras situaciones propias de la cotidianeidad escolar, ese conjunto de nombres propios y comunes se va transformando en escrituras “conocidas” a las que se acude como fuentes de información segura para producir nuevas escrituras (en las obras citadas al inicio de este parágrafo se encuentran abundantes referencias). Por cierto, esto no sucede sino a través de la intervención de la o del docente para conducir la reflexión de las y los pequeños productivamente. La triple interrogación acerca de qué puede decir en un enunciado y por qué, cómo lo dice en cada parte escrita y dónde lo dice o dónde dice un enunciado entre otros ha demostrado ser un eje de intervenciones que casi siempre resulta productivo para enseñar a leer (Castedo, 1999).

Las situaciones de lectura en las que las y los estudiantes tienen que hacer anticipaciones sobre qué dice, dónde dice o cómo dice en el texto y corroborarlas o rechazarlas en función de los indicios que el escrito provee también tienen una estrecha relación con las situaciones de escritura. Para corroborar o rechazar anticipaciones los chicos necesitan reflexionar sobre el sistema de escritura: “las de ´viejito´ y las de ´viejita´ son casi iguales, ´viejito´ termina con ´o´ y ´viejita´ con ´a´”; “ bella´ tiene la de ´Benicio´ y ´durmiente´ empieza con la de ´Dante”; “ratón´, ´león´ y ´tiburón´ terminan con las mismas”, “gato´y ´pato´ son muy parecidas, pero ´gato´ es con la de ´Gabriel´ y ´pato´ con la de ´papá”, etc. Es decir, aprenden mucho sobre el sistema de escritura alfabético y estos conocimientos se ponen en juego a la hora de escribir.

[3] El *El nabo gigante* es un cuento popular ruso, anónimo, fue recopilado por A.Tolstoy, ha tenido una gran variedad de versiones.

ESCRIBIR, RELEER Y REVISAR LO ESCRITO

También es mucho lo que se puede hacer para enseñar a las chicas y los chicos a escribir, a releer lo escrito, a revisar lo que se escribe, a mejorarlo o a probar con otras formas de decir por escrito. En la escuela, es necesario escribir todos los días porque se aprende a escribir escribiendo mucho, en forma frecuente y sostenida, y reflexionando con otros sobre qué se escribe y cómo se escribe.

En la reflexión sobre la escritura juegan un rol importante los conocimientos sobre el sistema de escritura, sobre el lenguaje escrito y sobre las prácticas mismas que desarrollamos con diversos textos. En este capítulo, el foco estará puesto en las situaciones de escritura por sí mismo, donde el conocimiento del sistema se pone en primer plano.

Escribir por sí mismo todos o casi todos los días en la escuela requiere de cierto cuidado porque no debe confundirse copiar con escribir. Cuando las y los niños copian tienen que reproducir un modelo compuesto por unidades -esas marcas que llamamos letras- sin saltear, sin repetir y en el mismo orden; copiar con sentido (sabiendo qué se está copiando) puede ser útil para aprender nuevas formas de las letras, sus nombres, sus valores sonoros, sus combinaciones posibles (bl, pr,) e imposibles (sh, th) en nuestra lengua, etc. Además, es de gran importancia para hacer uso de un pequeño repertorio de palabras estables (días de la semana, nombres de los compañeros) que sirvan de fuente de información y de conflicto con la propia escritura cuando aún no se escribe alfabéticamente.

En cambio, a diferencia de la copia, cuando las niñas y los niños escriben por sí mismos tienen que decidir qué letras usar, cuántas y en qué orden, por lo tanto, la producción puede ser no convencional y da cuenta de lo que las niñas y los niños están pensando sobre el sistema de escritura. Para escribir PATO, pueden aparecer escrituras como LTMSTUHU, LSGTI, AO, PO, PAO o PATO. Escribir tomando decisiones sobre qué letras usar, cuántas y en qué orden es indispensable para aprender a escribir, del mismo modo que es indispensable que la o el docente acompañen la reflexión para ayudarlos a avanzar.

Algunas intervenciones han demostrado ser beneficiosas para todos: alentarlos a escribir "lo mejor que puedan", darles confianza en sus posibilidades y valorar sus producciones; proponerles consignas de escritura diversas, interesantes y posibles, dentro de su campo de conocimientos, casi siempre generados por las lecturas transitadas, al principio, desde la voz del adulto; invitarlos a releer lo producido, aun cuando la producción no es aún convencional (Kaufman y Lerner, 2015). De diversos modos, procuramos que chicas y chicos escriban todos los días, que hagan propio el proyecto de escritura que les proponemos, que avancen en sus posibilidades como escritores a medida que van desarrollando esta práctica y reflexionando sobre la misma, con todas las ayudas, intervenciones y apoyos de los docentes que para ello sean necesarios.

SITUACIONES DE REESCRITURA DE HISTORIAS CONOCIDAS

Para escribir todos los días no es indispensable escribir textos demasiado extensos. Pero sí es conveniente escribir con buenos "modelos" de escritura… para

transformarlos. En este apartado nos proponemos valorar la reescritura –una práctica que atraviesa la historia de todas las literaturas– y, especialmente, la reescritura de fragmentos.

Como los chicos escriben cuando tienen algo que decir e ideas acerca de cómo decirlo, la reescritura de historias leídas es una práctica central en nuestras aulas porque brinda un punto de partida con múltiples oportunidades.

La misma propuesta de reescritura de un pasaje o de una narración completa puede dar lugar a producciones muy diferentes con los más chicos. Las primeras suelen consistir en una lista de personajes o de elementos centrales de la historia. A veces, producen una lista de oraciones que no llegan a armar una historia. Más adelante pueden escribir algo bastante próximo a una narración o una verdadera narración. En esos casos, al principio, podemos esperar un texto "largo" sin ninguna puntuación y con algunos pasajes difíciles de entender para el adulto. Aun cuando sus historias ya estén más o menos completas y coherentes, las posibilidades de las niñas y los niños de escribir por sí mismos fragmentos o textos completos pueden ser diferentes. Puede ser que algunos omitan alguna parte central de la historia o que la cuenten sin parecerse a los cuentos leídos, que cambien –sin buenas razones– las características de algún personaje o que solo se centren en la sucesión de acciones. También, puede ser que otros se centren en la producción de la historia y por ello olviden algunas separaciones de palabras, omitan letras, no respeten la ortografía o no incluyan signos de puntuación. En todos los casos, estos problemas que presentan los textos se podrían trabajar en una revisión posterior, pero, en principio, ¡toda escritura se celebra! y algunas se hacen objeto de revisión de la mano de la o del docente.

Tres reescrituras diferentes ante la misma situación y bajo las mismas condiciones

El siguiente es un ejemplo de reescritura de una historia conocida realizado por **Francisco y Lucas**, dos niños de segundo que reescriben un nuevo episodio para una historia con la que vienen trabajando, *Una cena elegante* de Keiko Kasza (2007, Ed. Norma). La docente es Ana Laura García Cerqueiro, quien analizó el proceso completo de estos y otros niños y niñas en su trabajo final de Especialización, "Renarración de un episodio literario en segundo año de primaria" (2022).

En la historia que toman como punto de partida, la autora narra cómo un tejón intenta infructuosamente hacerse de una cena más sofisticada que la habitual. En cada episodio el protagonista ve y persigue un animal diferente, lo imagina formando parte de una comida especial y finalmente la víctima se le escapa. Se trata de una típica narración de estructura repetitiva que admite, como todas estas historias, introducir nuevos episodios con otros personajes y elementos. Para niños tan pequeños, escribir apoyándose en este tipo de relatos tan previsibles, donde se trata de que pase lo mismo, pero cambiando solo algunos elementos, resulta una situación muy productiva.

Esta es la escritura de la pareja de niños realizada en dos días sucesivos. El segundo día, Ana Laura transcribió el texto; los chicos releen, hacen algunas modificaciones y continúan escribiendo.

FRANCISCO - LUCAS

E1 EL TEJON ESPIO UNA PALOMA QUE PASAVA POR AHY MMM PENSO¿QUE TAL UN PANCHO DE PALOMA CON SAS¿LSA DE QUESO?SE LANSO A ATRAPARLA PERO LA PALOMA VOLO Y VOLO Y DE LAS MANOS DEL TEJON SE ESCAPO. E2 EL TEGON SE QUEDO MUY DESANIMADO Y JUSTITO VIO UNA SERPIENTE MMM QUE TAL UNA TORTA DE SERPIENTE CON SALSA DE FRUTILLA. EL TEJON SE LANSO A ATRAPARLA Y LA SERPIENTE SE MOVIO Y SE MOVIO Y DE LAS MANOS DEL TEJON SE ESCAPO.

IMAGEN 1 Francisco y Lucas, segundo grado. Reescritura de episodios de *Una cena elegante.* Docente Ana Laura García Cerqueiro.

TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA

UN PANCHO DE PALOMA CON
SALSA. TORT
E14 EL TEJÓN ESPIÓ UNA PALOMA
QUE PASABA POR AHÍ MMM
PENSÓ QUÉ TAL UN PANCHO
DE PALOMA CON SALSA DE
QUESO. SE LANZÓ A ATRAPARLA
LA PALOMA VOLÓ Y VOLÓ Y
DE LAS MANOS DEL TEJÓN SE
ESCAPÓ **E2** Y EL TEJÓN SE QUE
DO MUY DESANIMADO Y JUSTITO
VIO UNA SERPIENTE MMM QUÉ
TAL UNA TORTA DE SERPIENTE CON
SALSA DE FRUTILLA.
EL TEJÓN SE LANZÓ A ATRAPARLA
Y LA SERPIENTE SE MOVIÓ Y
SE MOVIÓ Y DE LAS MANOS
DEL TEJÓN SE ESCAPÓ

Durante la revisión de lo producido el día anterior agregan signos de interrogación de apertura y cierre en "¿QUÉ TAL UN PANCHO DE PALOMA CON SALSA DE QUESO?" y corrigen "jutito" por "justito".

Luego continúan escribiendo.

E3 EL TEJÓN
ESPIÓ UNA ARDILLA QUE PASABA POR AHÍ
MMM PENSÓ QUÉ TAL UN ASADO DE ARDILLA
CON MAYONESA SE LANZÓ A ATRAPARLA PERO
LA ARDILLA CORRIÓ QUE CORRIÓ DE MANOS
DEL TEJÓN ESCAPÓ. **E4**
EL TEJÓN ESTABA MUY DECEPCIONADO Y DE
REPENTE EL TEJÓN ENCONTRÓ UNA ABEJA Y
PENSÓ POR QUÉ NO

Antes de escribir en parejas, Ana Laura les propuso tomar notas sobre lo que cambia y lo que no cambia en las escenas. La siguiente es la transcripción de lo que quedó escrito en el pizarrón luego de un largo intercambio con todo el grupo:

Lo que se repite

El tejón espió

-Mmm...

-¿Qué tal un ...?

Todas las comidas tienen salsa

-Eso sí sería una cena elegante

Se lanzó a agarrar a

Encontró un lugar perfecto para esconderse.
(Todos fueron a parar a la madriguera.)

Lo que no se repite

Los animales:
- topo
- rata
- conejo

El tipo de **comida**:
- taco
- hamburguesa
- banana split

La forma de **escapar**:
- Topo: escurridizo (resbala que resbaló)
- Rata: zarandeaba (sacude que se sacudió)
- Conejo: veloz (brinca que brincó)

Cómo **escapó**:
- El topo se escabulló
- La rata se escabulló
- El conejo se fue saltando

Estas notas dan cuenta de la profundidad con que Ana Laura propuso releer la historia ya leída, una condición didáctica fundamental a la hora de escribir. La relectura condujo a puntualizar ideas "que sirvan" para escribir nuevos episodios que la autora no incluyó. En las notas, la docente hace reparar tanto en lo que sucede como en algunas expresiones que dan cuenta de cómo se relata lo que sucede (en nuestra transcripción, aparece subrayado). Así, la docente instala dos prácticas fundamentales de un buen escritor: *releer para tomar notas sobre lo que se puede reutilizar en la propia escritura* y *contar con un plan antes de comenzar la producción propiamente dicha*. También como parte de la planificación, antes de escribir, cada pareja decidió con qué nuevo animal se iba a encontrar el tejón, cómo lo imaginaba comer y de qué modo se iba a escapar.

En esta escritura, observamos cómo las transformaciones creadas por los pequeños introducen elementos totalmente novedosos a la vez que coherentes –"un pancho de paloma con salsa de queso", "una torta de serpiente con salsa de frutilla", "un asado de ardilla con mayonesa" –. Advertimos cómo se dan cuenta del estado mental del tejón ante cada pérdida –"se quedó muy desanimado", "estaba muy decepcionado"–, cómo se apropian de las formas de decir del tejón que utiliza la autora – "mmm", "qué tal un/a…" – y cómo se introducen marcadores temporales propios de la narración – "y justito", "y de repente" –. Apreciamos cómo cada animal se escapa con una forma de desplazamiento particular y cómo, al igual que la autora, apelan a la repetición del verbo como recurso para enfatizar la huida y la consecuente explicitación de la pérdida – "la paloma voló que voló", "la serpiente se movió y se movió", "la ardilla corrió que corrió" –.

Considerando que estos niños apenas están en segundo y que aún están estabilizando la base alfabética del sistema de escritura, es notable advertir la coherencia que sostienen en cada uno de los cuatro episodios. Inclusive, se toman la licencia de finalizar con un animal tan pequeño que apenas sirve de consuelo a tantos manjares

perdidos. Sin duda, reescribir apoyados en una estructura de acciones ya conocida (ver una víctima - imaginarla en una comida - intentar atraparla - perderla) resulta fundamental para conseguirlo. Esa posibilidad de moverse empleando algunas ideas y palabras del o de la autora a la vez que introduciendo algunas variaciones, les permite crear nuevos episodios a pesar del incipiente manejo de la escritura.

Dijimos que copiar no es lo mismo que escribir y explicamos por qué no es lo mismo desde el punto de vista del uso del sistema de escritura. Por su parte, desde el punto de vista de la composición del texto, podemos volver a formularnos la pregunta. ¿Están copiando o escribiendo? Estos niños están "creando", escribiendo, nuevos episodios a partir de una estructura conocida y previsible. No están copiando a Keiko Kasza, están reescribiendo porque estos nuevos episodios no existen en la historia original.

Lo producido no es fruto de la espontánea genialidad de esta pareja de niños (cuyos méritos no desmerecemos). Esta escritura es posible en las condiciones que Ana Laura generó para que lo fuera: intensa lectura de un autor, elección de una obra para reescribir episodios, relectura para escribir, plan de escritura, tiempo suficiente para escribir y para volver sobre lo escrito. Es decir, hay una escuela y una docente que crea las condiciones para generar la escritura genuina. Ahora bien, aunque todavía necesitan trabajar más para terminar de estabilizar el sistema, Francisco y Lucas ya escriben alfabéticamente.

Veamos ahora los casos de dos parejas de primer grado, una de ellas con escritura silábico alfabética y la otra con escritura silábica. La secuencia de enseñanza desarrollada en primero por Patricia Federico (2022) es semejante a la que acabamos de analizar, es decir, se generaron las mismas condiciones para la escritura. En este caso reescriben a partir de *El estofado del lobo*, de la misma autora y editorial. Se trata de un lobo calculador que se encuentra con una gallina flaca a quien decide engordar antes de comer. Vuelve a su casa y se pone a cocinar primero cien panqueques, al día siguiente cien rosquillas y después un gran pastel. Cada día deja la comida en la puerta de la casa de la gallina sin ser visto. Cuando finalmente toca la puerta para atrapar a la gallina supuestamente ya engordada, la misma le agradece en nombre de sus cien pollitos, quienes se lanzan a abrazarlo y besarlo. La propuesta de reescritura consiste en escribir nuevos episodios donde el lobo prepara y ofrece otras comidas.

Esta es la producción de Lucca y Felipe, menos avanzada que la pareja anterior tanto desde el punto de vista del sistema de escritura alfabético como desde la composición del texto.

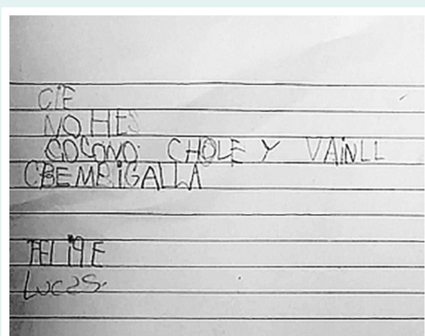


IMAGEN 2 Lucca y Felipe, primer grado. Reescritura de episodios de *El estofado del lobo*. Docente Patricia Federico.

TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA:

CIEN
NOCHES
COCINÓ
CHOCOLATE Y VAINILLA
COME BIEN
GALLINITA

INTERPRETACIÓN DE LO PRODUCIDO:

CIE													
cien													
NO	**ES**												
no	ches												
CO	**CO**	**NO**	**#**[4]	**CH**	**O**	**L**	**E**	**#**	**Y**	**#**	**VAI**	**N**	**LL**
co	ci	no		cho	co	la	te		y		vai	ni	lla
C	**BE**	**MBI**		**GA**	**LL**		**A**						
co	me	bien		ga	lli	ni	ta						

En la escritura de estos niños advertimos que algunas sílabas ya se analizan en todos sus componentes y se producen convencionalmente (NO, CO, VAI, GA) mientras que otras solo son representadas por un grafema (L para "la", E para "te", N para "ni"…) y, al mismo tiempo, sílabas complejas como "cien" (CIE), "ches" (ES), "lla" (LL), "cho" (CH) o "bien" (MBI) dan cuenta de un enorme esfuerzo de análisis intrasilábico por parte de los niños. Estas últimas, si bien no aparecen completas y ordenadas con todos los grafemas, han sido analizadas de tal modo que se va más allá de considerar a la sílaba como unidad, están haciendo análisis fonológicos, aún parciales, pero válidos porque ninguno de los grafemas empleados deja de ser pertinente.

Por su parte, mirando la composición del texto, y en parte por el gran esfuerzo que les demanda el sistema de escritura, aún no tenemos un episodio "reconocible", como en el caso anterior. Sin embargo, aparece lo central a producir, esto es, la nueva comida –"cocinó chocolate y vainilla"–, al igual que expresiones que se repiten en todos los episodios de la historia original –"cien noches", "come bien gallinita"–.

En la siguiente producción, Noelia y Santiago escriben silábicamente con una asombrosa sistematicidad, sin perder el hilo de los enunciados. Inclusive, las frases están mejor construidas que en el caso anterior. En el primer enunciado encontramos la circunstancia ("La noche siguiente"), el sujeto ("el lobo"), el verbo ("cocinó"), el objeto –en este caso, la nueva comida– ("helado de chocolate y vainilla"). Pierden luego el control al repetir el verbo (" cocinó ¿?") y rematan con la frase que se repite en la historia que sirve como referencia ("come bien gallinita gorda y sabrosa").

[4] # Indica espacio producido por los niños en su escritura.

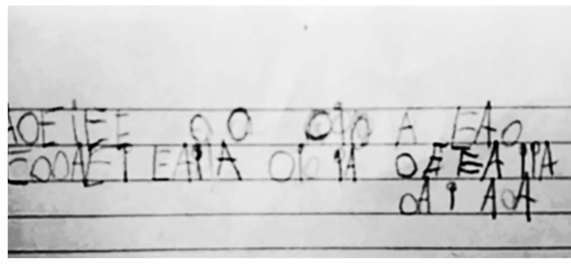


IMAGEN 3 Noelia y Santiago, primer grado. Reescritura de episodios de *El estofado del lobo*. Docente: Patricia Federico.

TRANSCRIPCIÓN NORMALIZADA:

LA NOCHE SIGUIENTE EL LOBO COCINÓ HELADO
DE CHOCOLATE Y VAINILLA COCINÓ (¿) COME BIEN GALLINITA
GORDA Y SABROSA

INTERPRETACIÓN DE LO PRODUCIDO:

A	**O**	**E**	**I**	**E**	**E**	**#**	**O**	**#**	**O**	**I**	**O**	**#**	**A**	**#**	**E**	**A**	**O**
la	no	che	si	guien	te	el	lobo		co	ci	no				he	la	do
E	**O**	**O**	**A**	**E**	**I**	**#**	**E**	**A**	**I**	**A**	**#**	**O**	**I**	**O**	**#**	**I**	**A**
de	cho	co	la	te	y		de	va	ini	lla		co	ci	n o			
O	**E**	**#**	**E**	**A**	**#**	**I**	**I**	**A**	**O**	**A**	**#**	**I**	**#**	**A**	**O**	**A**	
co	me		bien	ga		lli	ni	ta	gor	da		y		sa	bro	sa	

Los tres ejemplos presentados muestran que en las situaciones de escritura por sí mismo -es decir, aquellas en las que las niñas y los niños escriben por su propia mano-, las y los pequeños tienen que resolver la composición del texto a la vez que los problemas propios de la utilización del sistema de escritura (el uso de las letras, su ortografía, las decisiones sobre espacio y puntuación, etc.). Las tres parejas dan cuenta de respuestas diferentes ante una misma situación de escritura bajo condiciones de enseñanza semejantes. En el primer caso es evidente la posibilidad de composición del texto cuando el manejo del sistema de escritura ya no demanda tanta energía cognitiva. Los otros dos casos evidencian que aun cuando se está pensando en qué letras poner, una a una, los chicos son capaces de producir enunciados que si bien no constituyen un episodio propiamente dicho, retienen lo central de la tarea de escritura tanto en contenido como en forma. En los tres casos, los chicos escriben por sí mismos genuinamente, que no es sinónimo de escribir "solos": hay un docente que genera condiciones para la escritura y que está disponible todo el tiempo para ayudar a hacerlo lo mejor posible, dentro de las posibilidades de cada uno.

Hacer progresar las situaciones de reescrituras

Los textos leídos, no solo los de estructura repetitiva, pueden dar lugar a numerosas situaciones de reescritura. En términos generales, cuanto mayor distancia de los textos fuente proponemos, mayor es el desafío que enfrentan las y los estudiantes. Por eso es importante que la propuesta guarde relación con las posibilidades de resolución de niñas y niños, es decir, es posible y necesario pensar en una progresión de las reescrituras.

Los criterios para pensar la progresión son varios. Mencionaremos sólo algunos.

Se pueden producir textos de menos a más extensos. Por ejemplo, la descripción del vestido de Cenicienta seguramente es menos extensa que el episodio donde el hada transforma los objetos para el baile y un episodio siempre es más breve que el cuento completo. Sin embargo, descripción, episodio o cuento completo, son unidades con sentido porque reducir la extensión es posible cuando se eligen unidades con sentido.

Se pueden producir textos con distintos grados de transformación con respecto al texto o a los textos que sirven de fuente para la escritura. Por ejemplo, no es lo mismo renarrar un episodio tal como fue leído o escuchado que hacerlo desde la perspectiva de algún personaje, caso en el cual el relato será muy diferente a lo conocido, aunque los hechos narrados sean los mismos (o no).

Por último, también es indispensable recordar que escribir no es solo tomar el lápiz o presionar el teclado. También se puede escribir, en el sentido de componer un texto, a través de otro, es decir, dictando a un adulto que presta su mano para graficar los enunciados. En ese caso, el problema para los niños es la composición del texto y dejan de ocuparse del sistema de escritura. Llamamos a estas situaciones, que han sido descriptas en numerosas publicaciones, “de escritura a través del docente”, “dictado al docente” o “escritura delegada” (Teberosky, 1992; Castedo, 2000; Kaufman y Lerner, 2015).

Cuando hablamos de escritura por dictado no nos referimos a la tradicional situación en la que se les dicta a las niñas y los niños, sino a una situación en la que ellas y ellos son quienes dictan lo que quieren escribir a un adulto o a un niño mayor. Es una situación propicia para pensar en la composición del texto, es decir, en decidir qué se va a escribir, con qué exactas palabras se va a expresar, cómo organizar los párrafos, evaluar si se entiende y si se logra el efecto deseado en el lector. Todos estos son conocimientos que hay que tener para escribir, y el dictado de los chicos a un escritor más formado favorece su adquisición. En términos de progresión, para enseñar a componer textos, comenzamos por hacerlo de este modo, para después pasar a compartir la escritura con otro (la escritura compartida consiste en ir acordando oralmente qué y cómo se va a escribir y, por turnos, un participante textualiza y otro escribe, cambiando roles de tramo en tramo).

SITUACIONES CENTRADAS EN LA REFLEXIÓN SOBRE LAS UNIDADES MENORES DEL SISTEMA DE ESCRITURA

Como vimos, las situaciones hasta aquí descriptas están centradas en prácticas de escritura que ponen en primer plano la composición del texto. Son prácticas indispensables en la escuela, pero no suficientes para aprender a escribir en los primeros

grados. Además, se necesitan situaciones centradas en la reflexión sobre las unidades menores del sistema de escritura (las unidades que integran las palabras y de las que se integran las sílabas). Tales situaciones son aquellas donde las niñas y los niños escriben por sí mismos (pero no solos) textos que conocen muy bien, inclusive textos memorizados (las palabras que dice reiteradamente un personaje o el estribillo de una canción) o textos muy conocidos o referidos a un tema muy conocido que no ha sido memorizado." (Kaufman y Lerner, 2015). Dentro de estas, la escritura de listas[5] ha demostrado ser muy productiva para trabajar centrando en el sistema de escritura.

Una lista de palabras –a veces, también con construcciones nominales con un modificador como "dulce de leche" o "agua mineral"– está integrada por enunciados cortos que comparten un campo semántico -lista de mandados, de prendas de vestir, de colores, etc.- o, más adelante, que tienen en común una estructura lingüística en torno a la cual centrar la reflexión -lista de palabras compuestas, con codas[6] o ataques dobles[7], con restricciones gráficas, con "ñ", etc.- (Molinari y Corral, 2008; Sepúlveda y Teberosky, 2008).

Al igual que en la reescritura de episodios y que en cualquier situación, lo que sucede en el aula cuando proponemos escribir una lista, inclusive de las mismas palabras, es que obtenemos respuestas diferentes porque la aproximación de distintos chicas y chicos al sistema de escritura es diferente, tal como lo muestran las escrituras presentadas por la profesora Möller en el primer capítulo de este libro.

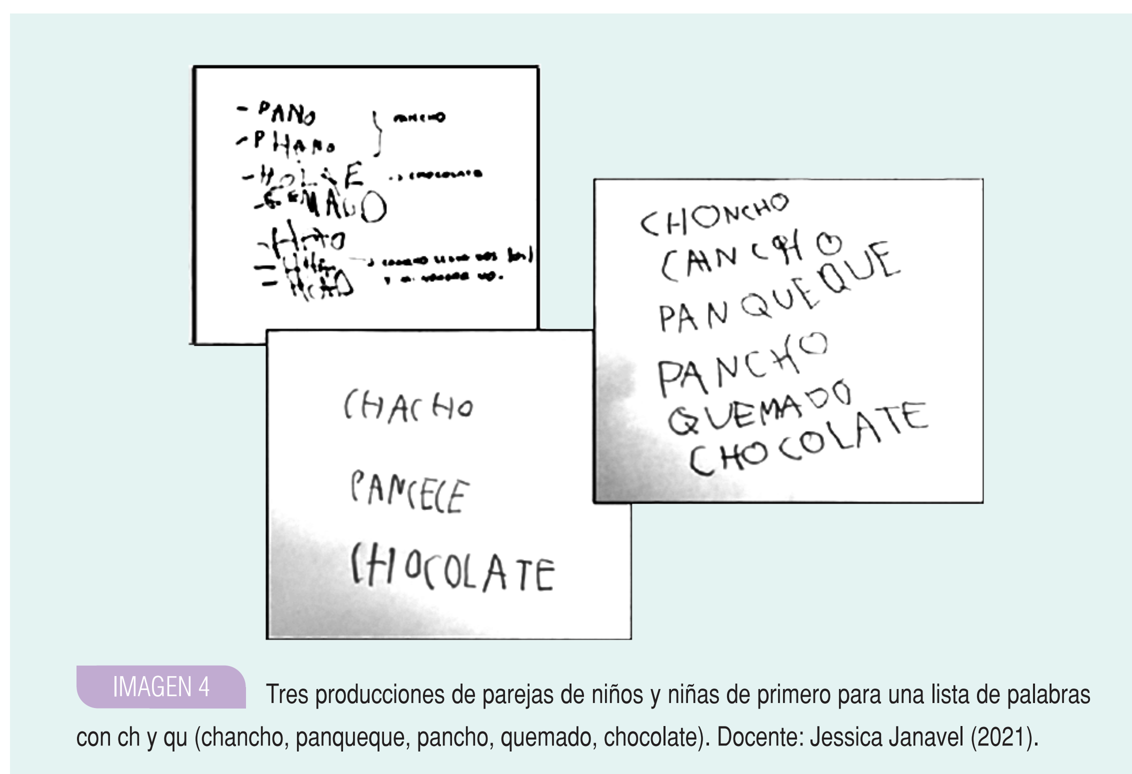


IMAGEN 4 Tres producciones de parejas de niños y niñas de primero para una lista de palabras con ch y qu (chancho, panqueque, pancho, quemado, chocolate). Docente: Jessica Janavel (2021).

[5] En el Capítulo 2 (Dávalos-Soto) de este libro se comparte el interesante trabajo realizado con la escritura de listas de ingredientes a partir de una ficha de color azul: Practicante de chef. Los preparativos. La consigna invita a la escritura autónoma y a la búsqueda de referentes conocidos en el hogar.

[6] Margen posterior de la sílaba; por ejemplo, la última consonante de "sol".

[7] Margen anterior de la sílaba; por ejemplo, la primera consonante de sol. Los ataques de las sílabas son dobles cuando se trata de doble consonante; por ejemplo, en "cría".

Ante la evidencia de que niñas y niños con conceptualizaciones diferentes producen escrituras diferentes, la escuela puede desconocer o negar su existencia y seguir enseñando a todos lo mismo, del mismo modo, en todo momento. Así, la idea sería: las y los estudiantes producen escrituras no convencionales porque no pueden aislar los fonemas que integran las palabras y hacerlos corresponder con los grafemas; por lo tanto, si los entrenamos en aislar los fonemas de las palabras (separándolos y alargándolos en la oralidad) y les enseñamos a qué grafema corresponde cada fonema, van a dejar de pensar y escribir de esos modos para hacerlo convencionalmente. El problema es que, para muchos, especialmente para los que aún no han advertido que hay una relación entre la escritura y la pauta sonora del habla e, inclusive, para los que ya lo saben, pero creen que lo que las letras representan son sílabas y aún no pueden analizarlas internamente, la mostración de los fonemas y sus relaciones con los grafemas les resulta incomprensible.

Algunas chicas y algunos chicos logran adaptarse a las tareas escolares así planteadas (casi siempre muy apoyados en la copia y la memorización), pasan desapercibidos por un tiempo, mientras siguen construyendo sus ideas sobre el sistema de escritura y, finalmente, leen y escriben convencionalmente en los tiempos más o menos esperados por la escuela. Pero muchos otros no son capaces de semejante esfuerzo de acomodación a las exigencias escolares. Nos muestran en sus escrituras que la enseñanza de las relaciones fonema- grafema no tiene impacto en sus producciones en la medida de lo esperado y, por supuesto, saben que no están respondiendo a las expectativas de los adultos ni avanzando como otros compañeros. Estos chicos empiezan a ocultar sus escrituras, a no querer escribir, a inhibirse y parecer apáticos o retraídos o, por el contrario, a "molestar" mientras otros trabajan. Lo hacen porque no quieren mostrar lo que escriben, no escriben porque sus escrituras no son comprendidas o, en el peor de los casos, son sancionadas (no necesariamente en la escuela, muchas veces en el hogar). En síntesis, se sienten avergonzados y se ocultan.

La escuela puede tener otra respuesta ante la evidencia de que sujetos con conceptualizaciones diferentes producen escrituras diferentes. La escuela puede, en palabras de Delia Lerner (2004), acercar la enseñanza al aprendizaje.

Para acercar la enseñanza al aprendizaje todos los chicos necesitan de ciertas intervenciones didácticas generales: que "se los aliente a escribir de acuerdo a las propias conceptualizaciones, se los ayude a ampliar el repertorio de letras y emplearlas con valor sonoro convencional, se les proponga comparar escrituras próximas y a reconsiderar lo producido". Las situaciones funcionan mejor cuando se promueven ciertas condiciones también comunes o generales a todas las situaciones de escritura: un "intenso contacto con escritura convencional en situaciones de lectura, acceso a fuentes de información seguras y una atenta intervención de la o del docente para ayudarlos a avanzar." (Kaufman & Lerner, 2015: 26-27).

Además de estas intervenciones y condiciones generales, en los siguientes apartados analizaremos intervenciones específicas para enseñar a escribir a niñas y niños en momentos muy distintos de la comprensión sobre el sistema de escritura.

Enseñar a escribir cuando aún no se vincula con la oralidad

Maia tiene 5 años. Cuando la entrevistamos, su maestra la describió como una niña extremadamente tímida. Tuvimos la misma impresión. Al mismo tiempo, fuimos advirtiendo que ante las sucesivas propuestas de escritura, Maia se muestra cada vez más entusiasta y reflexiva.

En nuestro primer encuentro, vemos que Maia puede producir una escritura convencional para su nombre, pero ello no da cuenta de cómo piensa que se escribe el resto de los nombres.

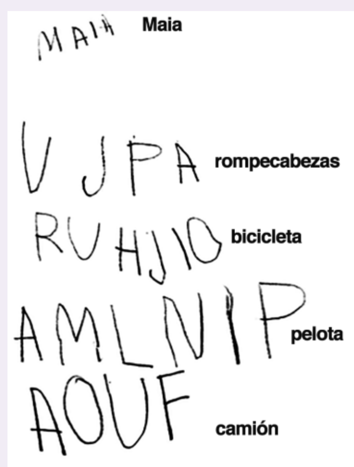


IMAGEN 5 Maia, 5 años.

La escritura y la interpretación de la niña sobre la misma evidencian tanto lo que Maia ya sabe como lo que necesita aprender. Por un lado, no hay relación cuanti o cualitativa entre la pauta sonora del habla y la escritura producida. Cuando le pedimos que señale con el dedo lo que escribió, la pequeña realiza un señalamiento continuo para cada enunciado, desde el principio al fin de cada escritura; las palabras más largas no se escriben con más letras; los grafemas empleados no guardan ninguna relación con los fonemas (por ejemplo, “bicicleta” y “pelota” terminan igual pero no advierte que tengan que aparecer las mismas letras).

Por otro lado, Maia ya sabe que se escribe con letras, puede trazarlas de una manera reconocible, las coloca sobre una línea, de izquierda a derecha y, procediendo de este modo, logra escribir una cadena gráfica distinta para cada enunciado oral distinto (no pone la misma cantidad, variedad y orden de letras para cada palabra dictada). Maia ha construido una hipótesis de variedad según la cual a enunciados distintos le corresponden cadenas gráficas distintas (variedad interfigural, Ferreiro, 1991). Para lograr diferencias entre los enunciados chicas y chicos pueden variar: la cantidad de marcas, el orden, la variedad de marcas empleadas o, como en el caso de Maia, tanto la cantidad como la variedad. Maia aún no vincula la escritura con la pauta sonora del

habla, pero piensa sobre la escritura, tiene ideas claras acerca de cómo escribir y las sostiene en la acción.

En el siguiente enlace podemos verla escribir la lista de palabras analizada.

Maia, 5 años, escritura de una lista de palabras (1º Toma)
Enlace: https://youtu.be/zjsRAuRZ2I8

¿Cómo hace Maia para encontrar qué letras poner y para hacer que cada enunciado escrito resulte diferente a los otros? Al principio parece no saber qué poner. La docente le ofrece escribir algo que le sirva para escribir la primera palabra -una intervención productiva con muchos chicos- pero para la pequeña esto parece no ser útil. Entonces mira su entorno, donde hay material escrito en las paredes (notas, calendarios, rótulos en cajas, etc.[8]). La niña detiene la mirada en una caja abierta sobre la mesa que contiene letras móviles. La docente lo advierte y la anima a emplearlas. Así, Maia va sacando letras al azar, entre 4 y 6 para cada enunciado, y copiando cada una. Repite el procedimiento para cada palabra. Advertimos entonces que la simple presencia de la caja con letras y la "autorización" para usarlas – también se podría haber animado a que usara las disponibles en las escrituras de las paredes- resultó muy productiva para esta niña y, sin embargo, no lo fue la propuesta de escribir algo que le sirva para escribir. ¿Por qué? Seguramente, porque todavía no sabe qué partes de enunciados semejantes se escriben con las mismas letras. Pero sí sabe qué enunciados diferentes se escriben con distintas letras, por lo cual tener a disposición "muchas" letras le resulta muy útil para producir diversas combinaciones.

Maia tiene 5 años y cursa la última sala de Nivel Inicial. Escribe como muchos otros en otras salas del nivel y también como niñas y niños de primero de Primaria, donde estas escrituras son esperables.

Pero no es imposible encontrar chicas y chicos con escritura diferenciada en segundo y, en ocasiones, en tercero o cuarto, porque se trata de pequeños que han transitado una escolaridad intermitente o de baja intensidad y/o porque que no han tenido muchas ni muy buenas oportunidades de aprendizaje. No hay una edad que se corresponda término a término con momentos del proceso de escritura.

Las chicas y los chicos que escriben como Maia no han advertido que existe una relación entre lo que se dice y lo que se escribe, están aún muy lejos de comprender las relaciones entre grafemas y fonemas. En general, cuando la escuela los pone en contacto con la lengua escrita a través de las situaciones de lectura y de las intervenciones generales que ya mencionamos, lo más probable es que comiencen a emplear un repertorio más amplio de letras y, poco a poco, a construir relaciones entre lo que se dice y lo que queda escrito. Por eso es poco frecuente que encontremos niños y niñas con escrituras diferenciadas más allá de 1°.

Cuando los chicos ya saben que para escribir enunciados diferentes tienen que producir escrituras diferentes necesitan avanzar hacia la comprensión de que esas diferencias se construyen en relación con la pauta sonora del habla. Pero el pasaje no es directo. Antes de construir la idea de que a cada fonema le corresponde un grafema,

8 El lugar es una sala de la dirección del jardín. Lo elegimos porque una grabación en la sala hubiese resultado inaudible.

construyen la hipótesis de que a cada sílaba dicha le corresponde una marca escrita (hipótesis silábica). Asimismo, llegar a tal conceptualización no es nada sencillo.

Sofía Vernon (1986; 2004) investigó el pasaje de las escrituras diferenciadas a las silábicas. Encontró tres momentos que es útil conocer para entender cómo piensan los niños. La situación empleada por la autora consiste en preguntar a las y los pequeños que producen escrituras diferenciadas: "¿qué dice acá?", tapando parte de la escritura y dejando una sola letra visible. Si el niño contestaba que no decía nada, dejaba dos letras a la vista y volvía a preguntar: "Hasta aquí, ¿qué dice?". Y continuaba así hasta que terminaba la palabra. Vernon logró identificar tres tipos de respuestas diferentes en la transición hacia la conceptualización silábica.

La primera respuesta -menos evolucionada- deja claro que para los chicos es un problema coordinar simultáneamente el todo y las partes: ante cada letra o fragmento visible responden con toda la palabra y también lo hacen frente a toda la palabra escrita. Por ejemplo, si el niño escribe "CELEOA" para la palabra "mandarina", a medida que se van destapando las letras, frente a la pregunta "hasta ahí, ¿qué dice?" las respuestas son "mandarina" en la primera, y lo mismo con las dos primeras, con tres, con cuatro… Muchas veces, ante la segunda o tercera repetición se sienten incómodos y no quieren seguir.

En el segundo tipo de respuestas comienzan a fragmentar, a atribuir partes de la emisión sonora a partes de la escritura que se va destapando. Por ejemplo, se deja ver C y dicen que dice "manda", en CELE dice "mande", en CELEO dice "mandado" y en CELEOE ya dice mandarina". Es decir, saben que en la parte no puede decir el todo, aunque las respuestas ante las partes no tengan en cuenta que hay más letras dice una parte mayor de la palabra.

Los niños resuelven el problema agregando fragmentos sonoros a medida que se van descubriendo las letras. Así, en C dice "manda", en CE dice "mandari", en CELE dice "mandariiii", en CELEOE dice "mandarina".

"Utilizar esta estrategia de tapar partes para que los niños se hagan cargo de verbalizar el valor de las mismas permite dialogar con los alumnos que producen escrituras diferenciadas y las abandonan sin cuestionarlas; habilita al maestro para ´detenerlos´ y que puedan pensar en lo que ellos mismos hicieron." (Kaufman & Lerner, 2015).

Volvemos a Maia para ver cómo usar "el tapado de partes" para intervenir con estudiantes que producen escrituras diferenciadas. Ahora la niña trabaja con **Alma y Thiago,** produciendo una lista de juguetes[9]. Antes, hemos corroborado que sus compañeros comparten modos semejantes de comprender la escritura. Estas son sus escrituras individuales, previo a la situación que vamos a analizar.

En las imágenes 6 y 7 vemos las escrituras individuales de Alma y Thiago. En la imagen 8, la escritura producida posteriormente por los tres niños, que analizamos a continuación. En el siguiente enlace: https://youtu.be/Awde_nAZR90 **Maia, Alma y Thiago**. Reflexión sobre la escritura de "bicicleta", "triciclo" y "helicóptero" se puede observar la situación de escritura desarrollada con los tres. Luego hacemos un análisis detallado de la misma.

[9] La situación vuelve a realizarse en la misma sala de la dirección del jardín porque los medios técnicos disponibles no hubiesen permitido recuperar las verbalizaciones de los pequeños en el bullicio de la sala.

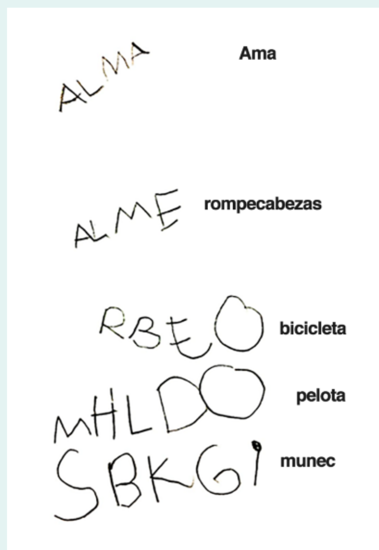


IMAGEN 6 Alma produce escrituras diferenciadas empleando entre 4 y 5 letras convencionales para cada enunciado. Su repertorio incluye las de su nombre, E, O, R, B, H, D, S, K, G e I.

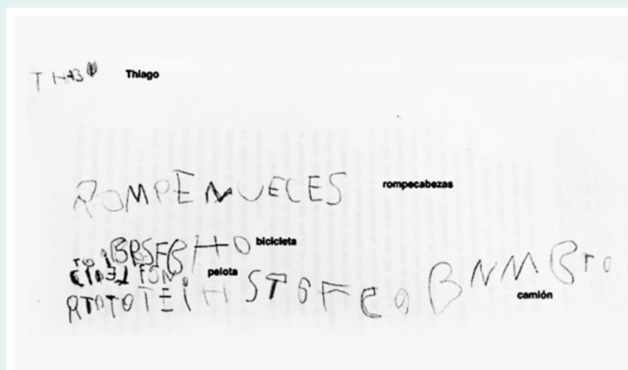


IMAGEN 7 Thiago produce escrituras diferenciadas empleando muchas más letras que sus compañeras para cada enunciado. Parece no controlar tanto la cantidad. Especialmente en “camión”, tiende a llenar la línea de principio a fin.

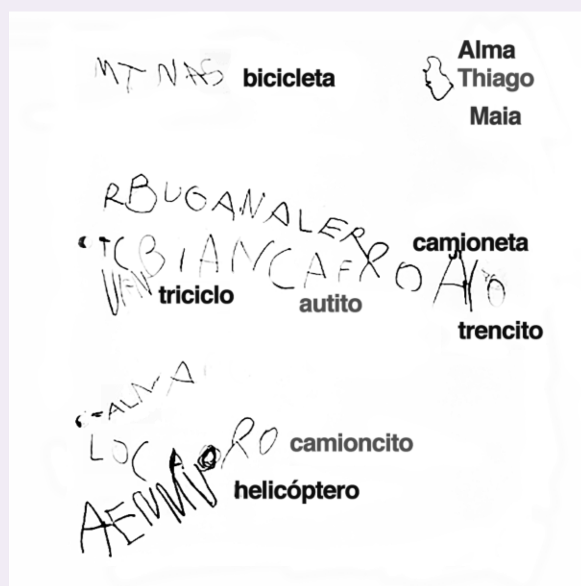


IMAGEN 8 Escritura en trío. Para ”bicicleta”, “triciclo” y “helicóptero” es Maia quien toma el lápiz. Para “autito” y “camioncito”, Thiago. Para “camioneta” y “trencito”, Alma.

La docente organiza el grupo indicando que van a tomar el lápiz por turnos y que todos tienen que ayudar. Para acotar el análisis nos centraremos en las tres palabras producidas de la mano de Maia (“bicicleta”, “triciclo” y “helicóptero”) y pondremos en primer plano las intervenciones de la docente, así como lo que las mismas promueven en las y los estudiantes.

Escritura de “bicicleta”

Maia toma el lápiz. Alma propone poner una “a”, una “te” y una “eme”. Alma hace el gesto del trazo de la “eme” y Maia la escribe. La docente los detiene y realiza varias preguntas que apuntan a que puedan reflexionar sobre las partes de la escritura y las partes de la oralidad:

Ante la escritura M y luego ante MT:

Hasta ahí, con esa que está ahí ¿cómo va diciendo?

¿Ya dice bicicleta con esa?

¿Y qué dice hasta ahí?

¿Para que diga "bicicleta" cómo sigue?

Las intervenciones buscan que las y los alumnos piensen en las partes escritas. Los niños dicen que con una o dos (M, MT) dice "bi", "bi´, como ´vía´, como ´Victoria", "vía". Ninguna de estas respuestas es convencional. Sin embargo, todas suponen una buena reflexión en este momento porque empiezan a analizar las partes, algo que hasta el momento no hacían por ellos mismos. Inclusive, llegan a proponer "bici", una respuesta más analítica porque hace corresponder más partes escritas con más partes orales. La docente no va más allá, no pretende una respuesta convencional. Lo que busca es ayudar a que cada uno analice más de lo que lo haría espontáneamente.

Para seguir, proponen la "equis". Maia traza una "N". ¿Ante la pregunta de si ya "ya está ´bicicleta´?", no hay acuerdo. Entonces la docente recurre a una relectura con tapado de partes.

Docente	**Escritura visible**	**Thiago**	**Alma**	**Maia**
¿A ver, hasta acá cómo dice?	***M*** ~~*T N*~~	*"Bi"*		
¿Con ésta?	**M T** ~~N~~		"Bici"	"Bici"
¿Con ésta?	**M T N**			"Bicicle"
¿Y entonces qué falta, Maia?			La "a" (enfática)	"Bicicletaaa", "bicicletaaa", la "a". Escribe A.

Ahora sí, en los sucesivos intentos de recorte ("bi", "bici", "bicicle") se observa que hacen corresponder mayor cantidad de fragmentos orales a mayor cantidad de marcas. Como con las tres letras producidas aún no dicen que dice la palabra completa, la docente pregunta si falta. Es en ese proceso que proponen la "A", posiblemente porque Alma no está pensando en la palabra completa sino en "ta". La A resulta un valor convencional posible para "ta", la contiene y esto también es un avance, no es cualquier letra.

A continuación, es Alma quien emprende un tapado de partes, tomando la estrategia que acaba de conocer a través de la docente. En ese intercambio Thiago sostiene que faltan letras, lo cual es esperable porque, como vimos, él todavía considera que para que algo diga tiene que tener muchas.

Docente	**Escritura**	
¿Vamos a fijarnos? ¿Hasta acá cómo dice?	**M** ~~T N A~~	Thiago y Maia dicen “Bi”
	M T ~~N A~~	Thiago y Maia dicen “Bici”
	Hasta aquí, a mayor cantidad de letras destapadas, mayor cantidad de sílabas emitidas.	
Acá era “bi” (señala “M”), acá bici” (señala “MT”) ¿y con esta?	**M T N** ~~A~~	Thiago dice “Bi- ci-cle-ta-ta-ta-ta”

Aún sin correspondencia, Thiago empieza a pensar en las sílabas orales como un conocimiento útil para escribir.

¿Y con esta?	**M T N A**	Thiago sostiene que falta una y Maia hace el gesto de la “S” en el aire.

Maia se deja convencer por la exigencia de cantidad de Thiago.

¿Ustedes están de acuerdo que le falta una más?	Todos dicen sí.
Ponemos una más y tratamos de leer de nuevo.	Alma propone la de “uva” y hace un gesto. Maia agrega “S”.
	M T N A S

En la producción de MTNAS para “bicicleta”, vemos los primeros intentos de estos niños para pensar alguna relación entre partes de la escritura y partes de la oralidad que fueron posibles porque hay una intervención específica del adulto. Ninguno anticipa la cantidad antes de escribir; por ahora, la empiezan a considerar a propósito de la escritura. Sin embargo, cuando la docente solicita “¿Señalamos con el dedo a ver cómo dice?”, los tres realizan un señalamiento continuo. Nuevamente se recurre al tapado de partes y se obtienen diversas respuestas:

- Thiago: “bi”, “bis”, “biiiiiii-a” “vía”, “bicicleta”.
- Alma: “bi”, “bis”, “con la de vía”, “bici”, “con estas dice bis”, “bicicleta”.
- Maia: “bis”, “vía”, “bicicleta”.

A pesar de no ser convencionales, todas las respuestas están buscando relaciones entre las partes y el todo, tal como las describe Vernon para el segundo tipo de respuestas. Esta búsqueda de relaciones aparece, para los tres integrantes de este equipo, por primera vez. Son los primeros intentos y suceden a partir de conducirlos a reflexionar sobre las partes a través del tapado de partes.

Escritura de “triciclo”

Las niñas y los niños que producen escrituras diferenciadas primero escriben un conjunto de letras y después (en los casos analizados, todavía llevados por la

intervención de la docente) reflexionan sobre las partes. El pedido de anticipación (en este caso, cuantitativa), "¿Pensá con cuántas van a poner ´triciclo´?", es otra intervención que va en el mismo sentido. La simple pregunta los sorprende y la búsqueda de una respuesta los conduce a pensar en cuántas. La intención es ir instalando preguntas que luego se hagan a sí mismos.

"¿Vas poniendo de a una para ´triciclo´?", propone la docente y Maia escribe "U". Veamos qué señalan cada vez que se los detiene para interpretar lo producido.

Escritura	*Interpretaciones*
U	Maia, que entra en el juego del tapado de partes, dice que hasta allí dice "ti". A Thiago la pregunta lo conduce a otra reflexión pertinente, "Triciclo" como mi hermana "Tiziana".
UI	Todos afirman que falta. Maia dice "Ti" (en U) "ci" (en I). Thiago vuelve al nombre de su hermana, donde reafirma la mayor exigencia de cantidad.
UIF	Maia hace un análisis preciso, "Tri" (U) "ci" (I) clo (F), pero sostiene que falta. Para Alma ya son suficientes y Maia cede ante su compañera.
UIFN	Para poder seguir sosteniendo que a medida que se agregan letras se extienden partes de sonoridad, Maia interpreta "Tri" (U) "ci" (I) "clo" (FN), atribuyendo una parte oral a las dos últimas letras. No es tan fácil admitir que solo con tres ya dice algo.

En este episodio advertimos cómo Maia se ha apropiado de la estrategia que inicialmente aparece de la mano de la docente y empieza a hacer relaciones más sistemáticas entre lo que dice y lo que está escrito.

Escritura de "helicóptero"

Es la última palabra después de un largo rato. Thiago y Alma ya están muy distraídos. Sin embargo, Maia, que conocimos la semana anterior como una niña que no quería escribir, se mantiene comprometida. Ante el pedido de anticipación de la docente, Maia dice que va a escribir con cinco letras. Luego va produciendo cada una, mientras la docente le solicita que interprete cada parte que va escribiendo.

Escritura	*Interpretaciones*
A	Maia sostiene que dice "e". La respuesta de Thiago no es como la de Maia pero de todos modos hace corresponder una parte de lo dicho con una de lo escrito: en A dice "elico".
AE	Maia, "eli" (A) "co" (E)
AEN	Maia cree haber concluido (tres son suficientes) y afirma que dice "helicótero". Pero inmediatamente va parte por parte; "he" (A) "li" (E) "co" (N). Se sorprende y repite el procedimiento: "he" (A) "li" (E) "co" (N). Concluye que falta una, señalando el final.
AENM	Maia interpreta "e" (A) "li" (E) "co" (N) "tero" (M), de manera que en la última letra quedan dos sílabas orales.

A partir de este momento, en vez de pedir interpretación sobre cada una de las partes que se van produciendo, se pasa a hacerlo tapando parte a parte.

Parte visible	*Interpretación de Maia*
AENM	"E"
AENM	"Li"
AENM	"Co".
AENM	"Te". Exclama con sorpresa: "¡Falta!"
AENMU	"E" (A) "li" (E) "co" (N) "te" (M) "ro" (U).

Concluida la tarea, la docente le pregunta a Alma cómo se llama su hermana, a quien ha evocado en la situación varias veces. Su nombre es "Aurora". Entonces, les pregunta con cuántas escribirían ese nombre. Maia responde sin dudar "con tres", de modo que ahora sí empieza a usar la segmentación oral en sílabas para anticipar con cuántas letras escribir.

Maia escribió, por primera vez, silábicamente sin valor sonoro convencional y sus compañeros se van acercando a un análisis de las relaciones entre el todo y las partes: acaban de descubrir que la escritura puede tener una relación con lo que se dice. No lo descubren espontáneamente sino gracias a intervenciones específicas:

- anticipar con cuántas se escribir un enunciado,
- escribir deteniéndose a pensar qué dice en cada letra producida a medida que se las va escribiendo,
- releer lo producido dejando ver de una letra por vez.

¿En qué sentido decimos que los integrantes de este equipo avanzaron en su comprensión del sistema de escritura? Desde no tener en cuenta de ningún modo cuántas partes se dicen para pensar en cuántas letras se escriben, comienzan a considerar sistemáticamente la cantidad. Primero, a posteriori de la producción; hacia el final de la situación, para anticipar cuántas letras poner. Es decir, empiezan a hacer recortes que tienen en cuenta la pauta sonora del habla. El avance es exclusivamente sobre el eje cuantitativo. Llevará varias situaciones más para que logren estabilizarlo. No sabemos si al mismo tiempo empezarán a preguntarse por la pertinencia de las letras o si lo harán posteriormente. Por ahora, todas las letras le dan igual y, aunque las trazan claramente, generalmente las nombran de modos no convencionales. No sabemos cuándo ni cómo empezarán a preguntarse por qué letra usar (además de cuántas). Será necesario estar atentos y observar cómo intervenir lo antes posible para que también avancen sobre el eje cualitativo.

Este modo de intervenir, de enseñar acercando la enseñanza al aprendizaje, es posible porque la investigación psicogenética nos permitió comprender de qué manera piensan las niñas y los niños: piensan distinto, no se trata de que no piensen o piensen mal. En consecuencia, pudimos probar en el aula modos más precisos para ayudarlos a aprender, sin pretender que siempre se lleguen a producir escrituras convencionales que estarían muy lejos de sus posibilidades. El siguiente caso muestra otra intervención, con chicas y chicos mucho más avanzados.

ENSEÑAR A ESCRIBIR CUANDO YA SE ESCRIBE "CASI" ALFABÉTICAMENTE

En los cuadernos de finales de primero y en muchos de segundo es frecuente encontrar escrituras que aparentemente son alfabéticas pero que presentan algunas omisiones y desorden en las letras que integran algunas sílabas.

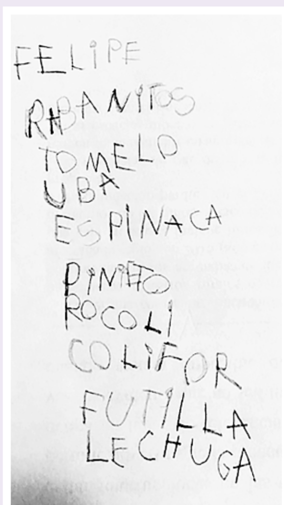


IMAGEN 9 Felipe, primer grado, escritura de "pimiento", "brócoli", "coliflor", "frutilla", "lechuga".

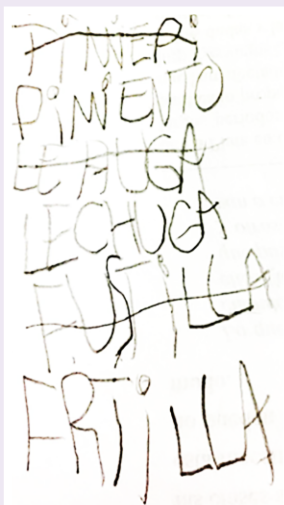


IMAGEN 10 Francesca, primer grado, escritura de "pimiento", "lechuga" y "frutilla".

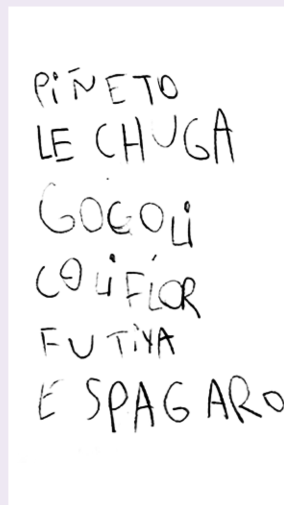


IMAGEN 11 Aymara, primer grado, Escritura de "pimiento", "lechuga", "brócoli", "coliflor", "frutilla", "espárragos".

Producciones como las de **Felipe, Francesca o Aymara** son esperables en los primeros años de la escolaridad. Corresponden a la transición entre las escrituras silábicas y las alfabéticas (razón por la cual las denominamos cuasi-alfabéticas). Aun cuando ya se conocen los valores sonoros convencionales de todas las vocales y consonantes, los principales problemas persisten en las sílabas "difíciles", es decir, las que no responden al patrón más frecuente en nuestra lengua que es la combinación consonante- vocal - cv- o sílaba directa.

Sabemos que algunas escrituras pueden parecer alfabéticas, sin que los chicos hayan abandonado la hipótesis silábica. Los niños pueden reemplazar el esquema de una letra por sílaba por otro que consiste en dos letras por sílaba (una consonante y una vocal) sin que ello necesariamente suponga habilidad para segmentar los fonemas que compone la sílaba oral (Quinteros, 1997). La secuencia consonante-vocal (CV) es la sílaba más frecuente en nuestra lengua, de manera que es posible que este patrón gráfico se sobre generalice: Felipe escribe RO para "bro" en "brócoli"; Francesca, HU para "chu" en "lechuga"; Aymara, FU para "fru" en "frutilla".

El siguiente intercambio da cuenta de hasta qué punto, especialmente para Felipe, es difícil concebir a las consonantes totalmente desligadas de las vocales; tienen un nombre, pero hay dudas sobre si también poseen un sonido propio; aun cuando ya escriben alfabéticamente puede ser difícil concebir cómo suena una consonante aislada.

Ante la escritura de MANZANA, PERA y BANANA, los tres tienen que encontrar en cuál dice cada palabra y colocarla junto a una imagen de cada fruta. Es una situación ya muy sencilla para ellos. La resuelven rápidamente. En un momento sucede lo siguiente:

Docente:¿La conocen? (señala M).
Felipe: Sí.
Aymara: "Manzana".
Docente: ¿Cuál es?
Francesca: "Manzana".
Docente: Sí ¿pero qué letra es?
Felipe: "Eme".
Aymara: La de "mamá".
Felipe: "Eme".
Docente: La de "mamá", la "eme" ¿y cómo suena?
Aymara: /M/[10].
Francesca: "Ma", "man".
Felipe: Depende, si la ponés con la "a" "ma", si la ponés con la…Aymara: "E", con la "e".
Felipe: /M/, "me".
Aymara: Sí ¿no?
Docente: ¿Y esta saben cuál es? (señala P).
Todos: La "pe".
Aymara: De "papá".
Docente: ¿Y cómo suena?
Francesca: "Pe".
Felipe: Si le ponés la "e".
Aymara: "Pepa, pepa pepa".
Felipe: Si le ponés la "o", "po".
Docente: ¿Y si la ponés solita? Sin ninguna.
Francesca: (Como probando, muy dudosa) Pu… e… pa...
Felipe: /P/, /p/… no sé.
Aymara: (Ríe).
Docente:¿La de "banana" cuál es?
Felipe: "Be" larga.
Aymara: "Be", la de "ballena".
Felipe: "Be" larga.
Aymara: "Ballena".
Docente: Es la misma que la de "ballena" ¿y cómo suena?
Aymara: /B/… "ba"…
Felipe: Si la ponés con la "e" "be", si la ponés con la "a" "ba".
Aymara: Siempre estás diciendo eso.
Felipe: Depende con qué la pongas la letra. Depende con que las pongas las letras suenan distinto.
Docente: ¿Suenan distinto?
Felipe: (Asiente con la cabeza).
Docente: ¿Y si no tiene ninguna al lado como suena?
Aymara: /B/.
Felipe: Y si ponés la "u" "buuu" (ríe).
Aymara: (Ríe).

Celia Zamudio (2008) y Emilia Ferreiro (Zamudio & Ferreiro, 2008) estudiaron estas escrituras y encontraron que las sílabas CVC[11] (con una consonante en posición de coda) representan un gran desafío para los niños y, más aún, las sílabas CCV[12] (con ataques complejos).

Así, describen las autoras, es frecuente encontrar escrituras de las sílabas CVC producidas como:

- dos sílabas CVCV (BARACO por BARCO o FIRIMA por FIRMA),
- con sustitución de la consonante en posición de coda (GOMPE por GOLPE o CANDO por CALDO),
- transformada en CCV (PRELA por PERLA o SLATO por SALTO).

---

[10] Las barras indican que pronuncia un fonema.
[11] Consonante + vocal + consonante.
[12] Consonante + consonante + vocal.

Y también es habitual ver escrituras de las sílabas CCV como:

- si fueran CVC (FIRTO por FRITO o PALYA por PLAYA),
- con sustitución de una de las consonantes, BLISA por BRISA o BLOBO por GLOBO) o
- como si fuesen CVCV (GARADO por GRADO o CALAVO por CLAVO).

Comprender estos fenómenos que forman parte del proceso permite interpretar las escrituras que presentan omisiones, agregados, sustituciones e inversiones como parte de un proceso que aún no se terminó en lugar de como indicadores de alguna patología.

Es importante advertir que quien escribe FIRTO por FRITO o BARACO por BARCO tiene conciencia de los tres fonemas que suenan en FRI y en BAR. No se trata de que no los escuchen, saben que están porque los escriben. El problema está en el orden en el que coloca los grafemas para los fonemas que distinguen o en la "necesidad" de poner una vocal que "cierre" o "que complete" esa consonante.

Llegado este momento del proceso, puede suceder que algunos niños y algunas niñas vayan analizando cada vez mejor los fonemas que integran las sílabas y ajustando sus escrituras casi sin ayuda; pasan de producir escrituras cuasi alfabéticas a realizar escrituras alfabéticas plenas casi sin que nos demos cuenta de cuándo y cómo lo hicieron. Pero muchos otros necesitan de la intervención sistemática de las y los docentes para avanzar hacia un análisis más completo, para que no continúen escribiendo así en tercero o cuarto, donde sería conveniente ya estar más dedicados a enseñar y a aprender sobre la regularidades gráficas y ortográficas del sistema alfabético.

Escritura de "golondrina" y otras palabras con sílabas complejas

La siguiente escena se desarrolla entre Felipe y Francesca. Se trata de sus primeras escrituras donde empiezan a analizar el interior de las sílabas (análisis intrasilábico). Acaban de escribir GOLORINA para "golondrina", una típica escritura cuasi alfabética donde las sílabas de este cuatrisílabo que contiene una sílaba con coda (LON) y una con ataque complejo (DRI) se sobre simplifican, para estos niños, en cuatro sílabas CV.

La situación que analizaremos a continuación puede observarse en el siguiente enlace:

https://youtu.be/JxX27Va_K2s

Felipe y Francesca, armado de palabras con letras móviles de "golondrina", "serpiente" y "cangrejo"

La visualización de la escena permite advertir:

- Ante la escritura de GOLORINA, la docente les propone ayudarlos entregándoles todas las letras de la palabra. Deja el conjunto de letras móviles sobre la mesa y dice "acá están todas para que diga ´golondrina´. Pónganlas en orden."

Esta intervención busca ayudar a esta pareja indicando cuántas y cuáles son las letras a emplear y delegando en ambos en qué orden colocarlas.

- Felipe dice que faltó la "de" porque la mira sobre la mesa y advierte que no la pusieron.

- Francesca acomoda GO en el inicio y luego dice “lo”.
- Felipe indica que va la “ele” y dice “go-lo”. Francesca toma una ene y dice “es la ene” pero Felipe no está convencido y continúa con segmentaciones orales para orientarse (“go-lo, ele, o, lo”). Entonces Francesca agrega LO y su escritura queda GOLO.
- La niña va ensayando segmentaciones orales para decidir cómo avanzar (“go-lo-ri, ri, erre, i”) y busca la letra R. Felipe la encuentra y su compañera agrega RI. Queda GOLORI. Lee “co-lo-rri, colorri”.
- Felipe completa diciendo: “na, ene, a”. Francesca repite: “na, na, nanana, la ene con la a” y las agrega a su escritura. Queda GOLORINA.

Es notable advertir cómo esta pareja, que ya ha avanzado muchísimo en su comprensión del sistema, está convencida de que tienen que buscar una consonante y una vocal por cada sílaba. Lo hacen, a pesar de que entendieron muy bien que quedaron letras sobre la mesa que la docente informó que formaban parte de la palabra. También es notable la facilidad con que comienzan eligiendo G en lugar de C para “go”, a pesar de que siguen diciendo “colorri…” y cómo, ante cada segmentación silábica oral, rápidamente buscan decir el nombre de una consonante y una vocal, siempre convencional pero no siempre suficientes.

Continuemos con la escena. Han producido GOLORINA y les sobran letras.

- Felipe, advirtiendo las sobrantes, pregunta dónde va la “ene”.
- Ante el pedido de la docente, Francesca relee, silabeando: “Go-lo-rri-na”. Felipe repite varias veces “dri, dri, dri”, pensativo.

Recordemos que el pedido de relectura de lo producido es una intervención general que casi siempre desencadena buenas reflexiones.

- Transcurridos unos segundos, la docente coloca la letra N en la mesa y dice: “Para que diga ´golondrina´, ésta también tiene que estar, ¿dónde hay que ponerla?”

Esta intervención informa que esa letra forma parte de la palabra y obliga a considerarla.

- Francesca coloca la letra al final de la escritura: GOLORINAN. Ambos releen y reafirman oralmente que el final de la palabra es “na”, no es “nan”. En consecuencia, quitan la N final. Si bien están convencidos de que no va al final, se ven desconcertados. Francesca propone colocarla entre GOLOR e INA. Prueba. Felipe no está convencido y ensaya oralmente varias particiones y alargamientos: “go-lo-riii”, “go-lon-driii”, “go- lonnnn-dri”. Finalmente la coloca de manera pertinente. Queda GOLONRINA.

Nótese cómo la docente da tiempo para que ensayen y relean para corroborar cómo queda.

- La docente solicita relectura que Felipe resuelve adecuadamente después de un par de intentos: “go-lonn-ri-na”. Entonces, hace lo propio con la letra faltante: coloca la letra D sobre la mesa e informa que esa también va.

La demanda de la docente para que todas las letras queden en su lugar convencional es pertinente en este caso porque no hay dudas de que son capaces de hacer un análisis intrasilábico (de los fonemas que integran la sílaba) y que es por esa vía que van a completar la escritura convencional.

- Francesca coloca la letra D encima de la letra R y Felipe le pide que no tape la "erre". Es notable esta conducta de la niña: sabe que va en esa sílaba, sabe que están las dos consonantes, pero al no estar segura del orden, las superpone. El niño parece comprender dónde va pero Francesca está muy preocupada porque evidentemente la inquieta que ambas consonantes se encuentren en la misma sílaba. Sabe que la R va con la I, pero también sabe que va la D. Dice "Golondrí´ y reafirma "Yo escucho también la ´de". Prueba: coloca la letra D luego de la R y queda GOLONRDINA.

Es claro que, como señala Zamudio, no se trata de un análisis insuficiente sino de un problema de orden que no es obvio desde la perspectiva de los niños, aunque parezca tan sencillo para los adultos.

- Ante GOLONRDINA, ninguno queda convencido. Felipe relee, piensa y coloca la D entre la L y la O. Queda GOLDONRINA. Sin releer, exclama "¡Así se escribe!"

Los chicos se ven cansados. La docente intenta ayudarlos tapando partes sucesivas.

Deja visible GO, ambos niños interpretan "go".

- Deja visible GOLDO, Francesca dice ""lon, lon, ¿lon?". Intercambia el lugar las letras O y D. Queda GOLODNRINA.
- En GOLOD, la docente señala que dice "golod" y que tiene que decir "golondrina". Franchesca intercambia la D y la N, no parece estar muy segura. Queda GOLONDRINA.
- Invita a leer nuevamente, ambos leen "Go-lon-dri-na".
- Pregunta si concluyeron. Todos festejan: "¡Lo logramos!", "¡¡¡Sí!!!"
- Finalmente transcriben con lápiz, sobre el papel.

El completamiento de la palabra GOLONDRINA, tal como se pudo advertir, requiere de mucha reflexión conducida por la docente, al igual que sucede con otras palabras.

Por ejemplo, estos son los sucesivos intentos de Felipe y de Francesca para producir las palabras "serpiente" y "cangrejo". Observemos en términos de los lugares que ocupan las letras en las sílabas complejas.

C E S P I E T E	*Claramente, el problema se presenta en una sílaba con coda (SER) y en otra con coda y diptongo (PIEN).*
C E SR I E N T E	
E S R P I	
E S R P I TN	
E S R P I T E	
E S R P I N T E	
E S P I E N E T	*En el 7º intento logran armar la segunda sílaba completa, que ya no va a modificarse. Sin embargo, al mismo tiempo, desarman la última.*
S E R P I E N E T	*Recién en el 8º intento completaron la primera sílaba.*
S E R P I E N T E	
C A C E R J O	*Al igual que en el caso anterior, el problema se centra en la sílaba con coda (CAN) y con ataque complejo (GRE).* *La sílaba GRE tiene tres letras, posiblemente la similitud gráfica entre C y G haya generado la elección de C.*
C A R E N J O	*Aquí se hace evidente que distinguen la R en la segunda sílaba.*
C A R E J O G	
C A N R E J O	*En el 4º intento resuelven la primera sílaba.*
C A N R E G J O	*En el 5º intento GRE está completa, aunque no en orden.*
C A N R E J G O	
C A N G E R J O	
C A N G R E J O	*En el 8º intento resuelven la segunda sílaba.*

Las intervenciones con las que la docente ayuda a esta pareja permiten que analicen palabras con sílabas no directas con mayor profundidad a través de sucesivos intentos, hasta completarlas. Las imágenes de sus escrituras así lo demuestran.

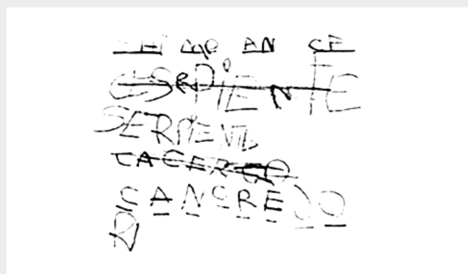


IMAGEN 12 Sucesivas escrituras de “chimpancé”, “serpiente” y “cangrejo”.

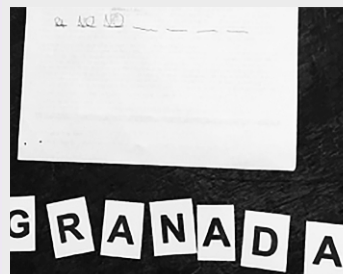


IMAGEN 13 Primera escritura de “granada” (RANONO) y escritura posterior con letras móviles.

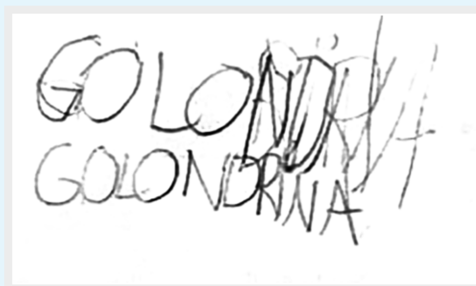


IMAGEN 14 Sucesivos intentos hasta escribir “golondrina”.

Intervenciones específicas ante escrituras cuasi alfabéticas

En una perspectiva de enseñanza que considera que las niñas y los niños son sujetos con capacidad para reflexionar sobre la escritura y que apuesta a fortalecer su autonomía, las intervenciones que proponemos son ayudas para que ellas y ellos piensen por sí mismos. Las ayudas del docente buscan brindar informaciones, problematizar o hacer señalamientos que no resuelven totalmente los problemas, dejan siempre un margen donde sean las y los estudiantes quienes tengan que elaborar una solución.

¿Cómo hacer? El primer paso es reconocer que las escrituras que acabamos de describir circulan en el aula, no son producto de ninguna patología y no son un punto de llegada sino un momento más en el proceso. Por lo tanto, hay que seguir enseñando y seguir aprendiendo sobre el sistema de escritura alfabético. Es lo esperable, a veces, a finales de primero; siempre, en segundo y principios de tercero. Cuando siguen apareciendo más allá del primer ciclo, es urgente intervenir con un plan de trabajo específico, casi siempre, no con todas y todos sino con quienes lo necesiten.

Sintetizamos qué intervenciones han resultado fructíferas para niñas y niños que transitan este tipo de escrituras (más adelante nos referiremos a los momentos de la clase donde se desarrollan).

En cualquier momento del proceso, la relectura de la propia escritura es una primera intervención para la reflexión y la consecuente modificación de lo producido; el pedido de relectura (“leé lo que pusiste señalando con el dedo cómo va diciendo” u otras consignas que invitan a revisar lo escrito) suele desencadenar un análisis más profundo. La sencilla solicitud de relectura generalmente promueve modificaciones que devienen en agregados de letras faltantes o en un mejor ordenamiento de otras. Al mismo tiempo, estamos enseñando que siempre, aun cuando no dudamos, es conveniente releer lo que se escribe, una práctica fundamental de los buenos escritores. La imagen de la escritura de la lista de verdulería producida por Francesca, al inicio de este parágrafo, nos deja ver cómo las relecturas llevaron a la niña a tachar su versión inicial de cada palabra para producirla nuevamente, siempre de manera más convencional.

Recordemos que para aprender a escribir niñas y niños tienen que resolver problemas relativos a cuántas letras usar, cuáles elegir y en qué orden ponerlas. Entonces, el criterio para plantear las intervenciones siempre es ayudar con alguno de los tres problemas y delegar en los estudiantes la solución de otros. Siguiendo este criterio, con

los que producen escrituras silábico alfabéticas o cuasi alfabéticas, han demostrado ser productivas intervenciones como las siguientes.

- *Acercar la letra faltante:* “todas las que pusiste para ´globo´ están bien (escribió GOBO), pero en ´globo´ también va esta (L) ¿dónde la pondrías?”

Se trata de validar la escritura producida porque efectivamente las letras son pertinentes; al mismo tiempo se señala cuál falta. De este modo, el docente ayuda porque resuelve el problema de cuántas e informa cuál es la letra en cuestión, pero es quien escribe el que resuelve el problema de dónde colocarla (el orden).

- *Señalar que hay un problema con el orden:* “Todas las que pusiste para ´frito´ están bien, son esas (escribió FIRTO), pero hay una que no está en su lugar.”

Nuevamente, se parte de validar la escritura producida porque efectivamente las letras son pertinentes, aunque no estén en orden. Pero se explicita que es necesario revisar el orden.

- *Comparar escrituras seguras que contengan las sílabas que se están analizando:* Siguiendo con el mismo caso (FIRTO), “Mirá, acá dice ´firma´, ´frijol´, ´firme´, ´frío´ (mientras se escribe FIRMA, FRIJOL, FIRME, FRÍO). ¿Cúal/es te sirve/n más para escribir ´frito´?”

Al acercar las escrituras convencionales donde la sílaba a revisar aparece tal como la escribieron y también cómo es pertinente para el caso, el trabajo intelectual de quien escribe consiste en advertir que del orden interno de las letras en la sílaba devienen cambios que transforman la palabra.

- *Informar sobre una letra sobrante:* “Todas las que pusiste para ´barco´ son de ´barco´ (escribió BARACO), pero hay una que sobra, releé y fijate cuál es”.

Aquí el problema no es el orden ni la pertinencia de los valores sonoros sino la cantidad. De manera que el señalamiento de la docente se vuelca sobre tal problema y quien escribe tiene que encontrar cuál es la que sobra.

- *Comparar varias escrituras diferentes de una misma palabra producidas por distintos niños*, en pequeños grupos o con la clase completa: “Para escribir ´frutilla´ algunos pusieron así (FUTILLA), otros así (FUSTILLA) y otros así (FUTIYA). Todos tienen muchas de ´frutilla´ pero ninguna está completa. Vamos a ponernos de acuerdo cómo se escribe ´frutilla”.

- *Ordenar todas las letras dadas de una palabra:* “aquí están todas las que necesitás para escribir “golondrina”, ponélas en orden”, entregando las letras móviles correspondientes o mostrándolas en el papel o el pizarrón.

En este caso, la o el adulto resuelve el problema de cuántas y cuáles usar y deja a cargo de las o los estudiantes el problema del orden.
Como vimos en las dos situaciones analizadas, conocer los procesos infantiles de

conceptualización nos permite acercar efectivamente la enseñanza al aprendizaje, es decir, promover la reflexión sobre las unidades menores del sistema de escritura y propiciar coordinaciones de informaciones que conduzcan a encontrar respuestas cada vez más próximas a la convencionalidad del sistema.

Es cierto que la enseñanza que proponemos no es directa ni explícita, porque es reflexiva y aproximativa. Al mismo tiempo, es evidente que no se reduce a la inmersión en el lenguaje escrito. No se "espera" que aparezcan las reflexiones que acabamos de describir, suceden porque hay una intervención intencional y sistemática del adulto. No enseñamos directa y explícitamente aquello que esperamos que los niños reconstruyan sobre el sistema de escritura, sino que generamos las situaciones para que las ideas infantiles se manifiesten a fin de proponerles argumentos y contraargumentos que las pongan en discusión y que permitan a todos avanzar desde las propias conceptualizaciones.

Algunos de esos "argumentos" son las propias escrituras convencionales que están disponibles en el aula y que enseñamos a usar como escrituras estables o fuentes de información segura (nombres propios, de días de la semana, de meses del año, nombres de personajes, etc.). Estas escrituras cuestionan permanentemente las ideas de los pequeños (aunque no resulten igualmente analizables en cualquier momento de la evolución). Otras reflexiones provienen de las interacciones con la forma de reflexionar de las y los otros, porque se proponen desde las formas de resolver los problemas de los pares o porque las propone un adulto. Hemos presentado dos casos en distintos momentos del proceso que no agotan todas las posibilidades pero que dan cuenta de que la reflexión se apoya en presentar problemas para cuya resolución las y los pequeños disponen de esquemas para abordarlos, pero necesitan de nuevas coordinaciones para superarlos, a partir de las cuales avanzan progresivamente en su dominio del sistema.

EL PROBLEMA DE LA ORGANIZACIÓN DE LA CLASE (Y DE LA ESCUELA)

Mostramos, a propósito de la escritura de listas de palabras y también en la producción de textos más extensos como la reescritura de nuevos episodios para una historia conocida, que la diversidad de respuestas dentro del mismo salón de clase es lo esperable. Señalamos que algunas intervenciones y condiciones de las situaciones didácticas son comunes para todas y todos y también explicamos cómo algunos tipos de intervenciones son particularmente productivas para distintos momentos del proceso de adquisición (referimos solamente a quienes producen escrituras diferenciadas y cuasi alfabéticas). ¿Cómo articular, entonces, formas de intervención comunes a toda la clase a la vez que atender a ayudas específicas para quienes lo necesiten?

Nos referiremos exclusivamente a la organización para las situaciones de producción de escrituras por sí mismos que ponen en primer plano el sistema, como los dos últimos casos que hemos analizado o a otras muy semejantes como la producción de textos muy breves que se saben de memoria (estribillos, adivinanzas…) o de rótulos (partes del cuerpo de animales, de prendas de un mago…).

LA AUTONOMÍA DE LOS ESTUDIANTES. UNA CONDICIÓN INDISPENSABLE A CONQUISTAR

Si el aula se organiza de la manera usual, donde las chicas y los chicos son enteramente dependientes de las indicaciones y aprobaciones del docente, la enseñanza, tal como la venimos planteando, resultaría imposible. Para que la clase funcione de este modo es indispensable que las y los estudiantes hagan propias las propuestas de escrituras, deseen resolver los problemas sin depender exclusivamente del maestro o de la maestra.

Tal como lo sostiene Delia Lerner (2002) para el caso de la lectura, también en las situaciones de escritura tenemos claro que chicas y chicos sólo se formarán como escritores si pueden ejercer como tales. Por eso no les mostramos los problemas resueltos, sino que los ayudamos a que los solucionen generando condiciones para que les resulte posible.

Cuando aspiramos a que las y los estudiantes no dependan permanentemente de la aprobación del docente en situaciones de escritura por sí mismos, tenemos que contar siempre con un trabajo previo de lectura y de construcción de fuentes de información segura (ya mencionado). El trabajo con estas fuentes permite que chicas y chicos no dependan exclusivamente de preguntar solo a la o al docente y de recibir la respuesta de su parte. Saben que pueden acudir por sus propios medios a escrituras seguras donde buscar y encontrar respuestas a algunas preguntas que se formulan mientras escriben. Lograrlo es algo que se construye día a día, toda vez que en lugar de responder directamente a "¿con qué va…?" o "¿cómo se pone?", devolvemos el problema con "hay un nombre que empieza como… fíjate a ver si lo encontrás", "salero´ es como ´sábado´, buscalo que está en la agenda" o "esa suena igual pero no es con la ´ve´ de ´vela´ sino con la de ´barco´, la tenés en el abecedario".

La autonomía también se construye cuando insistimos en proponer escrituras o revisiones de escrituras de manera colaborativa, entre dos o tres niños que se puedan comprender mutuamente porque comparten conceptualizaciones próximas sobre la escritura (Teberosky, 1982). Escribiendo colaborativamente, la información circula entre pares,

- cuando alguien la pide: "¿es esta (O) o esta (T)?", "¿cómo es la ´pe´?", "¿cuál es la de ´sábado´?", "¿va con la de ´casa´?", "¿dónde está ´Soledad´? (para escribir ´sol´)";
- cuando alguien la brinda: "la ´eme´, como en mi nombre", "creo que es la ´ce´ con la ´a", "es la ´ese´(acompañado de gesto)", "va con la de ´sábado", "va la ´te´ pero también la ´e", "va la ´i´ y la ´efe´, primero la ´efe", "/k/ es la de ´Camilo";
- cuando alguien justifica u opina (caso en el cual es particularmente importante porque se hace más evidente la reflexión sobre el sistema): "la ´eme´, como en mi nombre, porque ´martes´ es como ´Mara", "salado´ va con la de ´sábado´, ´sáaabado´, ´saaalado", "va la ´te´ pero también la ´e´, sino dice ´ti´, /t/", "va la ´i´ y la ´efe´, pero primero la ´efe´, sino dice ´if".

Al igual que sucede con la práctica de acudir a fuentes de información segura, escribir colaborativamente entre pares tampoco es una práctica que se aprenda de un día para

otro. Como toda práctica, es necesario ejercerla en múltiples ocasiones para aprender a desarrollarla. Organizar quién va a escribir y quién va a ayudar (distribuir los roles) antes de comenzar la escritura propiamente dicha, en cada equipo, es una condición que favorece la interacción entre los pequeños. Igualmente, es indispensable observar cómo interactúan para ayudar a hacerlo de manera productiva: ayudar sin resolver por el otro, esperar el turno para intervenir, dar la propia opinión, escuchar la de los otros.

Por último, mencionemos que la autonomía también se construye cuando en el aula hay un clima de respeto y privacidad. Dentro del aula, chicas y chicos se sienten seguros de preguntar porque siempre hay alguien (muchos) para responder, se sienten autorizados a manifestar lo que no saben o lo que dudan porque nadie se va a burlar o los va a sancionar, tienen permiso para equivocarse porque saben que eso es parte de estar aprendiendo, pueden mostrar sus producciones porque saben que el o la docente está para valorar sus escrituras y para ayudarlos a avanzar. Fuera del aula pueden pasar otras cosas, pero el aula es un lugar protegido para estar aprendiendo. Aunque desde el sentido común parezca paradójico, “estar aprendiendo” no es un obstáculo para manejarse con autonomía, para tener las propias ideas y sostenerlas, para darse respuestas provisorias y estar dispuestos a reexaminarlas una y otra vez porque nuestra concepción del conocimiento es, justamente, aproximativa. Si entendiéramos el conocimiento como un saber inamovible y exacto, solo podríamos esperar autonomía de aquellos que supuestamente ya saben todo lo que hay que saber.

AJUSTAR LOS PROBLEMAS DE ESCRITURA PARA SER RESUELTOS POR NIÑOS CON APROXIMACIONES DIFERENTES

Cuando tenemos en cuenta que ante una misma situación de enseñanza chicas y chicos producen diversas respuestas porque conceptualizan la escritura de maneras diversas, podemos tomar algunas decisiones al planificar cómo vamos a presentar tales situaciones. ¿Sobre qué variables se puede intervenir para diseñar una situación común a toda la clase a la vez que resulte posible y desafiante para estudiantes con distintas aproximaciones a la escritura? Para ser más precisos, sólo nos referiremos a la escritura de listas, aunque los criterios puedan ser válidos también para otras.

Variaciones en las decisiones sobre el contenido a escribir.

Mientras que a algunos se les propone que escriban una lista de todas las frutas y verduras que más les gustan y otra con las que no, a otros se les indica que lo hagan con dos o tres que el docente dicta (luego pueden señalar cuáles les gustan y cuáles no). En el primer caso, tienen que decidir qué enunciados producir y luego resolver cuántas y cuáles letras emplear. En el segundo, la tarea se presenta “más despejada” de otras decisiones que no sea pensar en las letras a emplear.

Variaciones en la cantidad de enunciados a producir.

Algunos pueden producir una lista de muchos elementos y los podemos alentar a agregar más; otros, dado que cada escritura les insume más tiempo e intentos, pueden producir listas más breves. Escribir más o menos enunciados no es un problema, no todos tienen que escribir la misma cantidad. Lo que interesa en este caso es la reflexión desplegada en torno a cómo escribir, no la cantidad de escritura producida.

Variaciones en los problemas lingüísticos involucrados en los enunciados a producir.

Una lista de mandados o de ingredientes de una receta, con niñas y niños que ya producen escritura alfabética, puede contener construcciones nominales ("dulce de leche", "galletitas de chocolate", "aceite de maíz") para que se enfoquen en el problema de la separación entre palabras. Mientras, chicas y chicos con escritura silábica podrían estar produciendo escrituras con núcleos vocálicos idénticos ("banana", "ananá", "manzana") que los desafían a buscar algo más que las vocales dentro de las sílabas. Otros, con escrituras cuasi alfabéticas, palabras que contengan sílabas con ataques dobles y codas ("frutilla", "coliflor", "pimiento"). De este modo, la situación sigue siendo una escritura de listas, pero el contenido del sistema sobre el que son convocados a reflexionar recae sobre problemas diferentes.

Variaciones en la disponibilidad de fuentes de información y de otros materiales, así como de intervenciones de la o del docente para ayudar a escribir.

Algunos estudiantes o equipos cuentan con materiales que les sirven de ayuda, además de las fuentes seguras. Por ejemplo, con los que aún no trazan letras muy claras, puede ser útil dejar una cajita con letras móviles sobre la mesa y alentarlos a usarlas; en el otro extremo, los que ya producen escritura cuasi alfabética y están desentrañando los problemas de sílabas complejas, ofrecerles todas las letras de cada palabra desordenadas para que las ordenen.

Otras ayudas son intervenciones específicas destinadas a promover avances en momentos específicos del proceso -como las que se analizaron en los ejemplos de Maia, de Felipe y de sus compañeros-. Suponen que la o el docente se detenga en algunos equipos por un tiempo un poco más prolongado. Un tiempo que permita ayudar a que las escrituras se aproximen más a las convencionales en cuántas, en cuáles o en el orden de las marcas empleadas, no por ello llegar a ser convencionales cuando aún se está muy lejos de tal posibilidad. Esto no es sencillo desde el punto de vista de la distribución de tiempo y en el contexto de contar (siempre) con solo una o un docente en el aula; ello nos conduce al siguiente parágrafo.

DISTRIBUIR EL TIEMPO DE LAS SITUACIONES DE ESCRITURA POR SÍ MISMO

En este apartado nos proponemos considerar la periodicidad de situaciones de escritura por sí mismo y la rotación o deriva de la o del docente a través de los distintos equipos de niños que componen la clase.

Para aprender a escribir escribiendo y reflexionando intensamente sobre la escritura, es indispensable sostener la práctica con asiduidad porque, ya señalamos, las prácticas se aprenden ejerciéndolas. Aspiramos a que las y los chicos escriban todos los días. Pero esto no supone que se trate siempre de escrituras extensas (como las reescrituras que analizamos) y fuertemente asistidas por la intervención de la o del adulto (como las descriptas en el trabajo con Maia, Alma y Thiago o con Felipe y Francesca). Resultaría imposible con el tiempo de enseñanza disponible y para la posibilidad de planificación y de atención de los equipos de un docente.

Desde el punto de vista de la intervención de la o del docente, podemos distinguir dos tipos de situaciones de escritura por sí mismo: 1, con intervenciones acotadas a las demandas de los chicos y las chicas y en función de lo observado por la o el docente mientras escriben y, 2, con intervenciones muy planificadas para niños que transitan momentos diferentes del proceso de aprendizaje de la escritura.

Por un lado, todos los días se puede escribir algo: dejar registrado el o los nombres de personajes preferidos de la historia escuchada, anotar el tema sobre el que se visualizó un video, apuntar los tipos de coberturas de distintos vertebrados observados, etc. Para estas escrituras cotidianas aseguramos ciertas condiciones generales ya mencionadas: hacemos presentes las fuentes de información seguras, alentamos a consultarlas para ampliar el repertorio de letras o para emplearlas con valor sonoro convencional, animamos a que escriban "pensando mucho" ("lo mejor que puedan", no solo "como puedan") pero sin copiar sino de acuerdo a sus conceptualizaciones, les proponemos siempre reconsiderar lo producido (releerlo) -para que evalúen si quieren cambiar, agregar o quitar algo- y estimulamos a que se ayuden mutuamente. Mientras los chicos escriben, la intervención de la o del docente es acotada, breve y podría describirse como "a demanda", porque se responde a las preguntas que aparecen en el grupo -en lo posible, haciendo pensar más que brindando directamente la respuesta- o "incidental", porque más que planificar cómo intervenir con cada quien lo que se hace es ir observando y ofreciendo ayudas que parecen oportunas en la medida de lo observado.

En síntesis, todos los días se escribe asegurando condiciones didácticas generales, observando cómo escriben, respondiendo preguntas cuando los chicos las formulen u ofreciendo ayudas en la medida de lo observado en el momento. Ahora bien, el hecho de que la intervención resulte, en estos casos, más incidental, no deja de promover la reflexión sobre el sistema a lo que se suma la reflexión a partir de la interacción con los pares.

Por otro lado, distintos niños y niñas, agrupados por parejas o tríos con conceptualizaciones próximas, reciben una atención más detenida y acorde a sus posibilidades periódicamente porque, además de escribir todos los días, intentamos asegurar una situación semanal con intensa reflexión promovida por la intervención planificada de la o del docente, tanto antes y después de escribir (lo veremos en el siguiente parágrafo) como durante la escritura. Tales intervenciones, que podemos llamar "planificadas" (por oposición a las anteriores) o "específicas" (porque están pensadas para problemas específicos que se presentan en distintos momentos del proceso) están en las antípodas de lo incidental.

Desde luego que en la cotidianeidad del aula, unas y otras situaciones se entrecruzan y los límites no son ni necesitan ser precisos. No obstante, pensadas así, la combinación de situaciones cotidianas menos exigentes para el docente, pero productivas para los niños con una situación semanal muy demandante para la tarea de la o del docente, nos conduce a preguntarnos si el tiempo de las jornadas escolares y del trabajo del docente por fuera de la jornada es suficiente para detenerse en cada uno de los equipos de niñas y niños. Como todos los problemas de la práctica docente, la respuesta no es dicotómica ni depende de un solo factor. Bajo ciertas condiciones, es más probable.

Una de esas condiciones es planificar la rotación de la o del docente a través de los equipos, no dejarla librada a lo espontáneo. Si logramos desarrollar una situación de escritura por sí mismo del segundo tipo semanalmente, tal vez consigamos detenernos un poco en el trabajo de dos o tres equipos por clase, de manera que todos los meses todos los chicos reciban mayor atención al menos en alguna oportunidad. Otra condición importante es la presencia de más de un docente para el desarrollo de estas situaciones semanales (retomaremos en próximo parágrafo).

Ahora bien, ambos tipos de intervenciones son complementarias. No debe pensarse que las primeras son menos importantes o inútiles. Si los chicos discuten entre ellos y se apoyan en fuentes seguras, están aprendiendo a escribir. Además, son momentos valiosos para observar lo que hacen por ellos mismos, sin mayor ayuda del adulto, y advertir qué están pensando y qué necesitan para avanzar más. Dado que están aprendiendo, están cambiando constantemente, la observación es siempre indispensable. La intervención más planificada se nutre de esta observación permanente y permite advertir detalles que puedan pasar desapercibidos cuando se recorren los equipos más rápidamente. En unas y otras, son las condiciones generales las que hacen posible estar siempre aprendiendo.

El tiempo interno de las situaciones: el tiempo colectivo

Podemos pensar en la clase donde se desarrolla una situación de escritura por sí mismo como una obra de teatro en tres actos. En el primero, la o el docente plantea el problema, qué escribir o reescribir y bajo qué condiciones (formas de agrupamiento, consulta de fuentes, materiales…); se trata de una escena colectiva. En el segundo, se desarrollan varias escenas simultáneas: los niños – casi siempre en pequeños equipos de dos o tres con conceptualizaciones próximas- resuelven el problema, es decir, escriben lo mejor que pueden, consultando fuentes de información o escrituras seguras, a los pares y al docente mismo; en algunas de estas escenas, la o el docente interviene más intensivamente y en otras menos. En el tercer acto, se regresa a lo colectivo para poner en común el saber que circuló entre pares durante el trabajo en equipos.

Visto así, los momentos detalladamente analizados de las situaciones con Maia, Alma y Thiago o con Felipe y Francesca, corresponden a un segundo acto que sería precedido de un trabajo colectivo y que concluiría con un regreso a lo colectivo.

Plantear el problema consiste en proponer o decidir qué escribir, con menor o mayor intercambio con el grupo, y, sobre todo, disponer las condiciones para que se lo haga de la mejor manera posible. Siguiendo la metáfora del teatro, para el primer acto, ya hay condiciones dadas que preceden a la escena, aquellas que fueron generadas por las situaciones de enseñanza anteriores; al mismo tiempo, otras condiciones se van gestando en la acción misma de presentar el problema de escritura.

En la siguiente situación, Natalia Cruz (2022), docente de primero, después de cantar algunas canciones varias veces, de memorizar ciertas partes, de desarrollar diversas situaciones de lectura con las letras de las canciones a la vista (leerlas siguiendo los versos, encontrar dónde dice algo, averiguar a qué canción pertenece un fragmento, etc.), propone a los chicos –distribuidos en equipos- que escriban un par de versos de

una canción muy conocida ("caracol, col, col, saca tus cuernos al sol"). Antes de que las parejas se dispongan a resolver el problema, la docente destina un tiempo a hacer circular colectivamente algunos saberes sobre el sistema de escritura que, está segura, ya son familiares para algunos chicos y que, sin embargo, ha observado que no lo son para otros.

Docente: Para escribir "sol" ¿Hay algún día de la semana que me sirva para poder escribir "sol"? Mateo: "Verano".	La docente hace presente una estrategia empleada por muchos niños, recurrir a alguna escritura segura, a la vez que busca circunscribir en qué nombres buscar.
Docente: Días de la semana, Mate, ¿Dónde están los días de la semana (Niñas, niños y maestra señalan dónde están escritos los días de la semana.)	Se asegura que sepan dónde buscar.
(Pasa Victoria y señala el cartel "sábado".) Una niña brinda la respuesta correcta. La pregunta de Natalia ayuda a que otros chicos que podrían no saber qué dice, vinculen la escritura con el enunciado. Docente: ¿Cuál es ese? Todos: "Sábado" (a la vez)	Una niña brinda la respuesta correcta. La pregunta de Natalia ayuda a que otros chicos que podrían no saber qué dice, vinculen la escritura con el enunciado.
Docente: ¿Hay algún mes del año que me pueda servir para escribir "sol"? (señalando el calendario anual) Jorge: ¡ "Setiembre" Docente: "Setiembre" ¿Dónde dice "setiembre"? (Santiago muestra interés en pararse a señalar.) Docente: ¿Santi, querés pararte a señalar? (El niño se para y señala donde dice "setiembre".)	Pregunta por otra fuente disponible y de ese modo muestra que una misma letra puede aparecer en varios nombres y acompañada de otras.
¡Precioso! ¿Y hay algún nombre que me pueda servir par escribir "sol"? Byron: (Está parado al lado de la docente y de los carteles de los nombres.) Esté (señalando dónde dice "Santiago"). Camila: "Sofía". (La docente señala "Sofía", Byron sigue señalando "Santiago")	Realiza el mismo movimiento, ahora en relación a nombres propios de los alumnos. De este modo, ha recorrido tres fuentes de información diferentes.
Docente: ¿Cuál es este? (Indicando "Santiago" que está siendo señalado por Byron.) Niñas y niños: "Santi", "Santiago" (dicen varios a la vez). (Byron salta señalando el cartel de "Sabrina".) Docente: ¿Cuál es este? (Señalando "Sabrina".) Mateo: "Sabrina". Docente: "Sabrina", ¡precioso! Todo esto, todo esto vamos a tener en cuenta ahora para escribir esa partecita que tenemos que escribir. (La clase continúa del mismo modo buscando en qué reparar para escribir "caracol".)	Los nombres que contienen S inicial podrían ser identificados por la forma de la letra sin vincular con lo que dicen, de manera que Natalia se asegura que todos sepan qué dice en cada enunciado.

Estos movimientos que hacen circular colectivamente la estrategia de apoyarse en un nombre para escribir otro y ponen a disposición de todas informaciones acerca de en cuáles buscar, pueden ser de gran ayuda para muchos chicos que aún no se fijan en qué letra usar o que no se dan cuenta de cómo buscar porque están pensando mayormente en cuántas o porque aún no les es observable qué partes comunes de nombres diferentes comparten las mismas letras. Sin embargo, hay otros que ya lo saben; se trata de compartir el saber.

Natalia tiene claro que no puede esperar que todos usen la información de igual modo inmediatamente. Puede ser que alguno escriba "sol" usando "s" porque lo escuchó en la clase, que otro que iba a escribir "sol" con "o" ponga las dos o se pregunte por qué hace falta otra, que un tercero que ya usa vocales y consonantes pero emplea "c" con valor de "s" empiece a advertir la diferencia… cada uno asimilará la información a sus propias maneras de conceptualizar la escritura. A pesar de que no puede esperar lo mismo de todos al mismo tiempo, sí está autorizada a suponer que el intercambio colectivo puede beneficiar a muchos chicos y no perjudicar a ninguno.

Por su parte, hacer circular el saber es uno de los gestos que permiten hacer de la clase un colectivo, una *re- unión* de individuos entramados por vínculos de mutua cooperación. De allí la centralidad de los momentos de apertura y cierre.

En el momento final, donde se regresa a lo colectivo para poner en común el saber que circuló entre pares durante el trabajo en equipos, se vuelve a la *re- unión*.

En la escuela, es pertinente dar una mirada a lo que se aprendió escribiendo porque abre nuevas posibilidades para que más chicos se impliquen en los saberes, los conocimientos o las informaciones que circulan en el aula y porque, de no ser así, cada reflexión, hallazgo o coordinación de informaciones quedarían en el ámbito de lo privado. Son momentos de las clases en que se asume un objeto de enseñanza, se identifica lo aprendido, se lo vincula con otros conocimientos que han circulado, se advierte que pueden ser reutilizados en otras situaciones (Brousseau, 1994). En estos momentos que desde el punto de vista de la organización de la clase llamamos "puesta en común" - y desde el punto de vista de la relación con el saber Guy Brousseau llama "institucionalización"- se hace "oficial" para el alumno el saber puesto en juego y se hace oficial para el maestro que los alumnos aprendieron.

Poner en común lo aprendido -al menos por varios, seguramente, no por todos- es una oportunidad para que cada uno se acerque más a formas de resolver las situaciones o a informaciones y saberes que están circulando en la privacidad del trabajo individual o de los pequeños equipos.

Ahora bien, ¿cómo poner en común -es decir, hacer público- algo que circuló en el interior de los equipos si distintos niños conceptualizan la escritura de manera diferente?

Lo que caracteriza nuestra perspectiva de enseñanza es que se pone en común aquello sobre lo que se ha construido sentido a través de la resolución de algunos problemas o, lo que es lo mismo, que la puesta en común no precede a la resolución de problemas (porque en tal caso no estaríamos hablando de problema sino de aplicación de una regla o una explicación construida por otro).

Lo común ante lo diverso no es qué se escribe sino cómo se hace para escribir, las estrategias para resolver los problemas de escritura. La forma de plantear las puestas

en común está íntimamente relacionada con lo que observamos en la interacción y en las producciones de las chicas y los chicos:

- Cuando en la clase todos o la mayor parte de los niños comparten conceptualizaciones próximas (como las escrituras que aparecen en la Imagen 4), la confrontación colectiva de escrituras es una buena oportunidad para sacar conclusiones. Si para escribir ´pancho´ algunos pusieron PANO, PHANO, PACO, PANCH o PACHO, es oportuno confrontar estas formas para discutir entre todos cuáles son las de la palabra en cuestión. Desde allí, ir anotando otras que también contienen PAN y que llevan CHO, es decir, pasar de un "caso" a otros, favoreciendo un análisis recuperable para otras situaciones.
- Cuando se observa que muchos ya tienen en cuenta la extensión de la emisión oral para considerar la extensión de las escrituras (aunque no todos empleen letras con valores sonoros convencionales) se puede pensar en plantear el problema ante todos: "En varios equipos escuché que ´camioncito´ lleva más qué ´camión´ ¿pueden explicar por qué?, ¿pasa lo mismo con ´auto´ y ´autito´ o ´perro´ y ´perrito´?" La intención no es que a partir de ese momento todos acuerden, sino que algunos más empiecen a pensar en tomar en consideración la emisión oral como parámetro para lo escrito.
- Lo mismo podría suceder si la reflexión apuntase a un aspecto cualitativo: "En varios equipos vi que escribieron ´camioncito´ empezando con las mismas que ´camión´ ¿pueden explicar por qué?, ¿pasa lo mismo con ´auto´ y ´autito´ o ´perro´ y ´perrito´?" Aquí también estamos ayudando a pasar de un "caso" a otros que tiene algo en común, favoreciendo la reflexión sobre las unidades menores del sistema de escritura.
- Las puestas en común pueden apuntar a problemas específicos del sistema: "Algunos decían que ´frito´ se escribe con la de ´Federico´ y otros decían que lleva ´erre´. Y pasó lo mismo con ´crudo´, todos pusieron ´ce´ y discutían por la ´erre´ ¿Qué pasa ahí? ¿Por qué hay tanta discusión?". Desde los casos de "fri" y "cru", se puede intentar ir más allá, pensando en todas las consonantes que se combinan con "r" y vocal formando una sílaba en distintas palabras, comenzando por las que ya encuentran en las fuentes de información seguras disponibles en el aula.

Ir agregando "palabras- casos" en el abecedario, en los bancos de datos y/o en listas de distintos tipos que quedan disponibles en el salón puede ser parte de este momento de "conclusiones" sobre lo que ya todos vamos aprendiendo sobre la escritura. Cada colección que se va armando y engrosando entre todos a medida que van siendo objeto de reflexión en el aula, agrupa problemas semejantes.

De manera que, después del momento donde cada quien escribió de acuerdo a sus conceptualizaciones, la o el docente recupera cómo hicieron para escribir o para saber cómo escribir. Allí vuelven a aparecer, de boca de las niñas y los niños, estrategias que seguramente no serían tan explícitas de no existir estos momentos o que permanecerán como propias de algunos niños. Al mismo tiempo, el o la docente parte de estas reflexiones sobre algún caso para iluminar otros en los que las mismas ideas también resulten pertinentes. Por lo tanto, son momentos de intensa reflexión sobre las unidades menores del sistema de escritura.

FIR	FRI	AUTO	AUTITO	BRISA	SOL	COLIBRÍ	CENA
FIRMA	FRIJOL	CAMIÓN	CAMIONCITO	CRÍA	SUMA	CUNA	CEJA
FIRME	FRÍO	PERRO	PERRITO	DRAGÓN	SEPTIEMBRE	CAMA	CIEN
	FRITO	GATO	GATITO	FRÍO	SILLA	CORAZÓN	CEBRA
		ZAPALLO	ZAPALLITO	GRANDE	SEMANA	CANASTITA	CIRCO
					PRIMERO	SELVA	
					TRABAJO	SÁBADO	

Armado de lista de palabras con problemas semejantes a partir de un caso durante la puesta en común.

Por último, mencionemos que para los chicos que se van quedando desfasados de sus pares –los que avanzan muy lentamente– resulta muy difícil poner en relación saberes anteriores con los nuevos y reutilizarlos, algo que los que avanzan muy bien hacen con mayor facilidad[13]. Cuando se pueden establecer relaciones entre lo viejo y lo nuevo ("si al escribir ´príncipe´ me doy cuenta que ´pri´ no es lo mismo que ´pi´ ni que ´ri´, eso me sirve también para escribir ´princesa"), cada vez se puede avanzar mejor. También por eso, las puestas en común son tan necesarias; son el lugar y el espacio donde algo de esto sucede: se hace explícito lo general y reutilizable de los problemas ya planteados, aunque la reutilización resulte diferente para niños con diferentes aproximaciones.

LA ESCUELA AL SERVICIO DE TODOS Y DE CADA UNO

Una última idea que queremos dejar señalada es que la alfabetización es una tarea de la escuela, no solo de los maestros individuales que tienen a su cargo los grados de la Unidad Pedagógica.

Algunas escuelas cuentan con la posibilidad de organizarse para que en las situaciones donde se ponen en juego los conocimientos sobre el sistema de escritura (las de lectura y las de escritura por sí mismo) se cuente con más de un docente dentro del aula o en otro espacio dentro de la escuela para apoyar a quienes lo necesiten.

Es deseable que en las situaciones de escritura por sí mismo que fueron planificadas con intervenciones específicas para niños en momentos específicos del proceso de adquisición del sistema de escritura el aula sea compartida con un docente más, un par paralelo, un miembro del equipo de orientación o un directivo. Mientras todos los chicos son atendidos por uno, el otro concentra rotativamente su intervención en algunos. La intervención se optimiza y permite una observación más fina de todos y de cada uno.

Observar los avances de todos y de cada uno de las y los estudiantes para que tanto los logros como las dificultades no pasen desapercibidos es central para advertir lo más tempranamente posible si algunos niños o niñas empiezan a quedar desfasados

[13] Este fenómeno fue investigado por la didacta de la Matemática, AM Perrin-Glorian (1995) en su investigación acerca de los "alumnos flojos" a propósito de contenidos de su área.

de la mayoría de sus compañeros. Cuanto antes se los atienda, lo más probable es que evolucionen mejor. Por ejemplo, reparar en quiénes

- aún no pueden escribir su nombre cuando todos ya lo hacen sin necesidad de tener el modelo presente,
- no trazan letras reconocibles mientras el resto ya lo hace y además las nombran de distintos modos pertinentes,
- hacen largas cadenas de letras sin ninguna segmentación al interpretarlas al mismo tiempo que la mayoría vincula de algún modo con la oralidad,
- hacen corresponder una letra a cada sílaba oral, pero sin preocuparse por cuál emplear al tiempo que casi todos ya están muy empeñados en saber cuál va,
- ya producen escrituras muy evolucionadas – como silábicas con valores sonoros de vocales y consonantes o cuasi alfabéticas- pero hace varios meses que están detenidos en esa conceptualización y no parecen avanzar…

En síntesis, una mirada de más de un docente para compartir la responsabilidad de evaluar lo antes posible quiénes son los niños o las niñas que necesitan mayor atención. Se trata de organizar algún dispositivo de enseñanza que los ayude a acercarse más a la escritura convencional lo antes posible, sin esperar a decidir si pasarán al próximo año con promoción acompañada (aunque no excluye que también la necesiten).

Tales dispositivos, que normalmente son algunas secuencias de situaciones que se llevan a cabo en grupos reducidos combinado con más tiempo de clase muy focalizado, durante un tiempo acotado, no pueden ser asumidos solo por el mismo docente usual. Al mismo tiempo, es indispensable que el dispositivo se planifique "con" el docente del aula porque su propósito es que los chicos y las chicas que por allí transiten vuelvan a las clases usuales para sumarse en mejores condiciones. Son agrupamientos provisorios porque no pretenden completar la alfabetización sino acercar un poco a quienes lo necesitan y son flexibles porque no asisten a ellos siempre los mismos niños o niñas. Pueden repetirse varias veces en el año, con distintos estudiantes, ante diversos contenidos. De manera que a la condición de transitoriedad agregamos la de flexibilidad, es decir, lo contrario a permanente e inalterable.

En síntesis, por un lado, adaptamos las situaciones para ser resueltas dentro del mismo salón de clase por chicas y chicos con posibilidades diferentes; por otro, fortalecemos los avances en los aprendizajes de algunos en algunos momentos, tanto dentro como fuera del aula usual. Estos últimos reagrupamientos, además, pueden reunir chicas y chicos de diferentes secciones de un mismo año de la Unidad Pedagógica o de años contiguos.

El carácter transitorio de estos reagrupamientos para estudiantes dentro de un mismo salón de clase o entre años diferentes, que sucede en una o dos horas semanales para luego regresar a las clases usuales, no busca en absoluto trabajar todo el año en grupos supuestamente homogéneos sino trazar un plan acotado a, como máximo, uno o dos meses, en relación a algunos contenidos, con el propósito de brindar una atención más específica. Queda claro, entonces, que es condición para esta forma de reagrupamiento que un conjunto de docentes se involucre en un diseño común del proyecto de enseñanza para varios grupos.

PALABRAS FINALES

Hemos analizado algunas situaciones para enseñar a escribir a los más pequeños de la escuela desde una perspectiva de *enseñanza aproximativa* que, parafraseando a Lerner (2002), concibe a las y a los estudiantes como productores de conocimiento, se hace cargo del proceso de asimilación de todos y de cada uno e intenta tender puentes entre los conocimientos elaborados por el alumno y los saberes socialmente válidos. Examinamos ciertas condiciones didácticas para la producción de breves renarraciones y nos detuvimos en intervenciones específicas para niños y a las niñas que se encuentran en distintos momentos de comprensión de las relaciones entre unidades menores del sistema de escritura. Mostramos que la diversidad de respuestas de niños y niñas dentro del mismo salón de clase es lo esperable y que ello nos obliga a replantear tanto la enseñanza como la organización del tiempo y de los agrupamientos en la clase y en la escuela.

En la literatura sobre el tema, las opciones sobre la enseñanza en los inicios de la alfabetización suelen reducirse a dos enfoques opuestos: por un lado, la enseñanza directa, explícita y/o formal; por otro, la enseñanza indirecta, implícita o por inmersión. La primera incluye la instrucción en conciencia fonológica, generalmente sobre enunciados orales y después escritos; la segunda, sin negar la existencia de tal conciencia, la entiende como un punto de llegada y reconoce que su génesis se construye en interacción con la escritura y no a expensas de un análisis de la oralidad sobre sí misma. Los ejemplos analizados dan cuenta de cómo, progresivamente y ante la presencia de material escrito acompañado por intervenciones docentes problematizadoras, niñas y niños van analizando cada vez mejor las relaciones entre fonemas y grafemas al mismo tiempo que muchos problemas para decidir entre uno y otro fonema se solucionan escribiendo.

Planteadas solo como dos opciones, las perspectivas de enseñanza se reparten entre los métodos fónicos con todas sus variaciones, por un lado, los métodos y propuestas globales, el Whole Language, los enfoques comunicativos y las propuestas que toman como referencia la Psicogénesis de la escritura, por otro. *Nuestra perspectiva es otra*. Entendemos que la dicotomía oculta tanto los puntos de coincidencias parciales entre perspectivas como diferencias importantes en la teoría didáctica y en las prácticas de enseñanza de todo aquello que queda englobado en la segunda posibilidad.

Dijimos que denominamos a nuestro enfoque, que efectivamente considera las aproximaciones de los niños al sistema de escritura investigadas por la teoría psicogenética (Ferreiro & Teberosky, 1979), *perspectiva aproximativa de enseñanza.* Intentamos, a través de estas páginas, mostrar que la misma no se reduce a una inmersión en el medio letrado. Muy por el contrario, reconocer la capacidad del sujeto para re-construir los objetos de enseñanza bajo conceptualizaciones propias no están en contradicción con la necesidad garantizar condiciones de enseñanza e intervenciones de las y de los docentes para acompañar los procesos, porque es cierto que niñas y niños no piden permiso para aprender, pero eso no significa que el proceso pueda suceder espontáneamente (al menos no parece ser así para la mayoría).

También dijimos que la escritura, por ser una práctica, se aprende “practicando”, es

decir, ejerciéndola. Pero mientras para algunas corrientes -por ejemplo, el Whole Lenguaje-, la práctica es suficiente, para otras, como la reportada en este trabajo, la práctica de escritura es solo una condición necesaria. Resulta también indispensable que durante la práctica se reflexione sobre los modos de hacerlo y sobre los productos de la acción, sus componentes y relaciones. Tal reflexión sólo puede ser asegurada por docentes, por escuelas y por sistemas educativos que se ponen al servicio de la alfabetización de todas, de todos y de cada uno de nuestras chicas y nuestros chicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brousseau, G. (1994). Los diferentes roles del maestro, en I. Sáiz y C. Parra (comps.). *Didáctica de Matemáticas*. Buenos Aires: Paidós.

Castedo, M. (1999). ¿Dónde dice, qué dice, cómo dice? En: Castedo, M.; Molinari, C. y Siro, A. (1999). *Enseñar y aprender a leer*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Castedo, M. (2000). Leer y escribir en el primer ciclo de la EGB. En: Kaufman, (Coord.) *Letras y números.* Buenos Aires: Ed. Santillana.

Castedo, M. L., (2008). Dar clase con bibliotecas en las aulas. En: Goldín, D., Bonilla, E., & Salaberría, R. *Bibliotecas y escuela*. Barcelona: Océano.

Castedo, M. L., Torres, M., Cuter, M. E., y Kuperman, C. (2015). Biblioteca del aula. *Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior*.

Castedo, M.; Molinari, C. y Siro, A. (1999). *Enseñar y aprender a leer*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Mexico:Fondo de Cultura Económica.

Cruz Gorodona, N. (2022). “Reescritura en parejas de textos memorizados”. Trabajo Final de Integración. Directora: Mirta Castedo. Especialización en Escritura y Alfabetización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/138389

Federico, P. (2022). “Renarración de un episodio literario en segundo año de primaria”. Trabajo Final de Integración. Directora: Mirta Castedo. Especialización en Escritura y Alfabetización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/138384

Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis en Y. Goodman (comp.). *Los niños construyen su lectoescritura.* Buenos Aires: Aique.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

García Cerqueiro, A. L. (2022). “Renarración de un episodio literario en segundo año de primaria”. Trabajo Final de Integración. Directora: Mirta Castedo. Especialización en Escritura y Alfabetización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/138392

Janavel, J. (2022) "Reflexiones sobre el sistema de escritura en situaciones de confrontación de escritura de palabras." Trabajo Final de Integración. Directora: Mirta Castedo. Especialización en Escritura y Alfabetización. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/138386

Janavel, J. (2021) Reflexiones sobre el sistema de escritura en situaciones de confrontación de escritura de palabras (Trabajo final integrador). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Especialista en Escritura y Alfabetización. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2283/te.2283.pdf

Kaufman, A. M., Lerner, D., y Castedo, M. L. (2015). Leer y aprender a leer. Documento Transversal Nº2. *Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior*. Ministerio de Educación de la Nación.

Kaufman, A., y Lerner, D. (2015). Escribir y aprender a escribir. Documento Transversal Nº 3.*Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior*. Ministerio de Educación de la Nación.

Kaufman, A.M. y otros (2007): *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.

Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? En revista *Lectura y Vida.* Marzo de 1996.

Lerner, D. (2001): *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. Revista *Lectura y vida*, *23*(3), 6-19.

Lerner, D. (2004). La enseñanza y el aprendizaje escolar: Alegato contra una falsa oposición. En *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 69-118). Paidós Educador.

Lerner, D.; Castedo, M. y Broitman, C. (2020) *Retornar a las aulas. Una propuesta organizativa.* (Documento inédito). Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, Argentina.

Molinari C. y Corral, A.I. (2008). La escritura en la alfabetización inicial. Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

Molinari, C., Castedo, M. (2008). La lectura en la alfabetización inicial. Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

Montes, G. (2007). La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Plan Nacional de Lectura: http://planlectura. educ. ar/pdf/La_gran_ocasion. pdf (7 de abril 2011).

Perrin Glorian, M.J (1995). "Condicionamientos de funcionamiento de los docentes en el colegio secundario: lo que nos enseña el estudio de cursos flojos". Petit X, 35, 5-40. IREM, Grenoble. Versión traducida por FaMAF, Universidad Nacional de Córdoba.

Quinteros, G. (1997): El uso y función de las letras en el período pre-alfabético, DIE – CINVESTAV. México, D.F.

Sepúlveda, A., & Teberosky, A. (2008). Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito. En revista *Lectura y vida 29* (4).

Teberosky, A. (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores,155-178.

Teberosky, A. (1992): Aprendiendo a escribir, *Cuadernos de Educación No 8*. Barcelona: ICE / HORSORI.

Vernon, S. (1986): El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura. DIE, CINVESTAV, IPN, México.

Vernon, S. (2004). ¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. Pellicer, A. y S. Vernon (coord.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula.* México: SM.

Zamudio, C. (2008). Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. En revista *Lectura y Vida 29* (1).

Zamudio, C., y Ferreiro, E. (2008). La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fónica? *La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar*, 1000-1017.



Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-26108-7-6



Dirección General de Educación Superior
Salta 74 - 2º piso - 0351-4332336 - Córdoba - Argentina
Mail de contacto: desarrolloprofesional@dges-cba.edu.ar
Este libro se terminó de diseñar en agosto de 2022

AUTORIDADES

JUAN SCHIARETTI
Gobernador

MANUEL CALVO
Vicegobernador

WALTER MARIO GRAHOVAC
Ministro de Educación

DELIA PROVINCIALI
Secretaria de Educación

LILIANA DEL CARMEN ABRATE
Directora General de Educación Superior



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA





entre todos

Hacemos

Dirección General de EDUCACIÓN SUPERIOR

Ministerio de EDUCACIÓN